

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zpětná vazba ve vzdělávacím procesu

Feedback in the process of education

Barbora Babejová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Zpětná vazba ve vzdělávacím procesu* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. dubna 2017

.....
podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především vedoucí této diplomové práce, paní PhDr. Janě Staré, Ph.D., která mi poskytovala nejen rady a informace, ale i svůj čas, a tak mě odborně vedla po celou dobu vypracovávání jak teoretické, tak praktické části práce. Mé díky rovněž patří všem členům výzkumného týmu grantu GAČR č. 15 -19158S Formativní hodnocení žáků prostřednictvím vzdělávacích cílů, díky nimž jsem získala podklady pro vypracování empirické části práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Zpětná vazba ve vzdělávacím procesu* pojednává o formativní zpětné vazbě, jejímž cílem je sdělit žákovi takové informace, které pozitivně ovlivní jeho pokrok, ve chvíli, kdy k němu může dojít. Jedná se tedy o průběžnou a neustále probíhající činnost pedagoga, který monitoruje výsledky i průběh činností žáků tak, aby jim mohl pomoci dosáhnout cíle a celkově formovat jejich osobnost.

První část diplomové práce se věnuje vymezení pojmu zpětná vazba v kontextu pedagogické komunikace. Jsou zde shrnuty funkce, cíle zpětné vazby a různé typologie, s kterými se ve vzdělávacím procesu můžeme setkat. Pozornost je dále věnována problematice práce s chybou, vzdělávacím cílům, vztahu zpětné vazby k hodnocení a úloze formativního hodnocení ve vzdělávacím procesu, jehož podstatou je právě zpětná vazba. Část textu je dále věnována i doporučením, jak se zpětnou vazbou pracovat, čemu se vyvarovat tak, aby její účinnost byla co největší.

Druhá část, empirická, se zabývá šetřením způsobů práce celkem deseti učitelek prvního stupně ZŠ se zpětnou vazbou. V podobě případové studie sleduje, jak učitelé ke zpětné vazbě přistupují, jaké podoby a postupy používají a čeho jejím prostřednictvím chtějí dosáhnout.

KLÍČOVÁ SLOVA:

pedagogická komunikace, vzdělávání, zpětná vazba, výkon žáka, práce s chybou, hodnocení, vzdělávací cíle

ABSTRACT

The thesis *Feedback in the proces of education*, discusses formative feedback whose goal is to convey information to the student, which positively influences the students progress. Therefore it is an ongoing action of the teacher, who is monitoring the progress and results of the students, so that the teacher can help the students reach their goals and help form their overall personality.

The first part of the thesis concentrates on the definition of feedback in the context of educational communication. Here the functions, goals of feedback and various typologies, with which we can meet, are summed up. Attention is further given to the problematics of working with students mistakes, educational goals, feedback in relation to evaluation and the role of formative evaluation in the educational process, the key of which is feedback. Part of the text further gives attention to how to work with feedback, and what to look out for so that it is most effective.

The empirical second part concentrates on a research of methods of ten public school elementary teacher which they use to provide their students feedback. In the form of a case study it looks at how teachers approach feedback, and what forms and procedures they use, and what they want to achieve through it.

KEYWORDS:

pedagogical communication, proces of education, feedback, performance, dealing with errors, assessment, educational objectives

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	9
1 Zpětná vazba.....	9
1.1 Vymezení pojmu zpětná vazba.....	9
1.2 Cíle a Funkce zpětné vazby	14
1.3 Typologie zpětné vazby	15
1.3.1 Rozlišení zpětné vazby z hlediska časového období	18
1.3.2 Typy zpětné vazby podle učitelovy reakce	19
1.3.3 Typy zpětné vazby podle Hattieho a Timperleyové	21
1.3.4 Další podoby zpětné vazby	23
2 Zpětná vazba a chyba	24
2.1 Chyba a vzdělávací proces	24
2.2 Chyba a práce s ní.....	26
2.3 Nejčastější chyby, jichž se učitelé dopouští při podávání zpětné vazby	35
2.4 Jak podat zpětnou vazbu efektivně	38
2.4.1 Model efektivní zpětné vazby podporující učení:	42
3 Zpětná vazba jako součást hodnocení	43
3.1 Funkce hodnocení	44
3.2 Hodnocení sumativní a formativní	45
3.3 Formativní hodnocení a vzdělávací proces	47
3.4 Strategie formativního hodnocení	50
3.4.1 Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	51
3.4.2 Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení	52
3.4.3 Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá žáky vpřed	53
3.4.4 Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem.....	54
3.4.5 Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	55
4 Vzdělávací cíle	58
4.1 Taxonomie cílů	59
4.2 Formulace cílů	61

4.2.1 „Rozbalování klíčových kompetencí“	63
4.2.2 Požadavky na výukové cíle.....	65
5 Závěr teoretické části	68
Empirická část	69
Úvod.....	69
6 Metodologie výzkumu	70
6.1 Stanovení cílů	70
6.2 Výzkumné otázky	70
6.3 Podoba a metody výzkumu.....	70
6.4 Zdůvodnění výběru účastníků výzkumu.....	72
7 Analýza a interpretace dat	74
7.1 V čem učitelé vidí smysl zpětné vazby	75
7.2 Za jakým účelem učitelé dávají zpětnou vazbu?	78
7.3 Jak učitelé pracují se zpětnou vazbou?	81
8 Diskuse a závěr	87
Závěr.....	90
Seznam použitých informačních zdrojů.....	92

Úvod

Zpětná vazba je v současné vzdělávací politice poměrně diskutované téma. Z různých stran slyšíme, jak je důležité poskytovat ji žákům. Méně často se pak dozvídáme, proč je tak důležitá, proč bychom se jí měli vůbec zabývat. To bylo hlavním impulzem pro výběr tématu mé diplomové práce. Nespokojila jsem se s povšechným, nicneříkajícím tvrzením, že je to prostě dobré, ale chtěla jsem zjistit, proč tomu tak je. Spočívá její význam v interakci, kdy učitel reaguje na žáka, třeba o něj projeví i zájem a motivuje ho k další činnosti? Má mi jít o posilování žádoucího jednání skrze pochvalu, a naopak oslabování nežádoucího prostřednictvím nějaké sankce, nebo jde o víc? A jak by vůbec taková kvalitní zpětná vazba měla vypadat? V čem spočívá její význam pro rozvoj žáka? Takové a mnoho dalších otázek mě napadaly a nakonec mě dovedly k podrobnějšímu studiu fenoménu *zpětná vazba*.

V tradiční škole učitelé ve většině případů hodnotí žáky klasifikací, ale je informace v podobě známky dostatečně vypovídající, aby na jejím základě dokázal žák regulovat své počínání? Kvantitativní složka je bezesporu důležitou součástí hodnocení, avšak pro to, aby hodnocení bylo kompletní, a tudíž pro žáka i užitečné a srozumitelné, musí obsahovat i složku kvalitativní. Zde vstupuje na scénu zpětná vazba, pokud ji chápeme v její formativní podobě. Tedy takové, díky níž se žák dozvídá, co je cílem jeho snažení, jak si vede vzhledem k tomuto cíli a co udělat pro to, aby jej dosáhl. Což vede k celkové autonomii, kdy vlastníkem učení se stává sám žák.

Otázkou tak zůstává, jak se zpětnou vazbou zacházet, aby neztrácela na své efektivitě. Prvním krokem by mělo být, především jí plně porozumět. Proto se v následující teoretické části snažím předložit poznatky vztahující se ke zpětné vazbě. Mým záměrem je téma uvést do kontextu, vymezit a poukázat na určité prvky, které by měla obsahovat, aby její (pozitivní) vliv na učení a rozvoj žáků byl co největší.

Druhá část práce, empirická, se věnuje konkrétním způsobům práce vybraných učitelek základních škol se zpětnou vazbou. Prostřednictvím dat získaných z rozhovorů a pozorování sleduji reálné podoby a postupy, které respondentky ve vyučování používají. Na základě jejich analýzy se pak snažím data interpretovat, přičemž docházím k určitým závěrům.

Teoretická část

1 Zpětná vazba

1.1 Vymezení pojmu zpětná vazba

Zpětná vazba neboli feedback je neodmyslitelnou součástí mezilidské komunikace. Když s někým komunikujeme, předáváme mu určité informace, a poté čekáme na jeho reakci, jeho odpověď, tedy zpětnou vazbu. Jedná se o obousměrný proces, kdy si vyměňujeme sdělení a upřesňujeme si mezi sebou jejich významy (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Ve školním prostředí nás pak zajímá především komunikace pedagogická. Je specifická tím, že na rozdíl od komunikace sociální probíhá mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu (učitel, žáci, rodiče, ředitel, asistent pedagoga a další). Pedagogickou komunikaci tedy chápeme jako disciplínu: „...která se zabývá popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích“ (Gavora 2005, s. 30). Tuto definici bychom mohli doplnit slovy Křivohlavého a Mareše (1989), kteří pedagogickou komunikaci pojímají jako komunikaci sledující určitý cíl, která pomáhá vychovávat a vzdělávat, slouží tedy výchovně vzdělávacím cílům. Dochází při ní k vzájemné výměně informací (zprostředkovaných pomocí jazykových i nejazykových prostředků) mezi již zmíněnými účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogická komunikace může probíhat v různých prostředích, ať už se jedná o domov, kde mezi sebou jedná dítě s rodičem nebo v rámci nejrůznějších oddílů mezi trenérem a jeho svěřencem. Nejzřetelněji však probíhá v rámci prostředí školní třídy (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Pokud komunikaci chápeme jako „základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních i neverbálních projevů učitele a žáka.“ (Gavora, 2005, s. 25), vyplývá z toho, že se vztahuje k určité pedagogické situaci a nejedná se jen o běžnou komunikaci mezi učiteli a žáky.

V definici výše již zaznělo, že komunikace (a obzvláště ta pedagogická) sleduje určitý cíl, obsah tedy není jediným důležitým aspektem. Nezaměřujeme se jen na to co, jak a komu sdělujeme, ale také na to, čeho sdělením chceme dosáhnout. Mareš a Křivohlavý tvrdí: „Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštnosti učitelovy

osobnosti.“ (1989, s. 30). Z toho je patrné, jak důležitou roli hraje ve výchovně-vzdělávacím procesu. To, jak s žáky komunikujeme, ovlivňuje, ať už chceme nebo ne, všechny aspekty vyučování a je jen na nás, zda tento vliv bude pozitivní či negativní.

Jelikož pedagogická komunikace je stále poměrně široký pojem, můžeme i pod ni řadit další subkategorie, jako je komunikace výuková, tedy taková, která probíhá v rámci vyučovací jednotky. A právě taková komunikace nás, uvažujeme-li o zpětné vazbě, zajímá, proto je vhodné ji dále charakterizovat:

1. Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
2. Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
3. Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.
4. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úrovní tohoto klimatu ovlivňována. (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 20)

Z toho můžeme vyvodit, že se jedná o komunikaci, která by měla mít jasná pravidla. Učitel jako autorita je sice v nadřazeném postavení, protože je to právě on, kdo komunikaci řídí, nemělo by to ovšem znamenat, že své postavení zneužívá. K tomu, abychom navodili dobré vztahy ve školní třídě a vstřícnou atmosféru, je potřeba dát dostatečný prostor žákům k vyjádření vlastní osobnosti, bez toho aniž by se báli projevit. Nastolená pravidla by měla být platná jak pro žáky, tak pro pedagoga, který by měl dbát na jejich důsledné dodržování.

Jednou z charakteristik výukové komunikace je, že plní různé funkce ať už při řízení vyučování a učení, či při vytváření optimálních vztahů ve třídě. Je tedy podstatnou i pro zpětnou vazbu, kterou můžeme pojímat různě. Z hlediska teorie informace ji lze definovat, jako potvrzení příjemce o přijetí informace odeslané vysílačem. Jedná se o model, kdy při interakci mezi učitelem a žákem během zkoušení žák odpoví na učitelovu otázku a ten potvrdí, či vyvrátí její správnost (Gavora, 2005). Tento model je možné sledovat i v každodenní komunikaci. Reitmayerová s Broumovou pak zpětnou vazbu od běžné komunikace rozlišují následovně: „Oproti pouhé běžné komunikaci je zpětná vazba něco, co potřebujeme ke svému vývoji, co tento vývoj často vyvolá, inspiruje,

provokuje. Informace od okolí o tom, jak na ně působíme, nám umožňují propojovat akce s reakcemi na ně, pomáhají pochopit naši roli mezi ostatními, případně ji posouvat zvoleným směrem. Zpětná vazba v širším slova smyslu je nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy.“ (2007, s. 10). Z toho lze usuzovat, že je pro nás důležitá jak ze sociálního hlediska, kdy nám pomáhá pochopit naši sociální roli v daném prostředí a z ní plynoucí požadavky, tak pro náš osobní růst, kdy na jejím základě máme možnost poučit se z chyb a dosáhnout lepších výsledků.

Hana Krykorková se ve svém článku *Inventář znaků rozvojetvorného učení – zpětná vazba* odkazuje na slova již zmíněných autorek Reitmayerové a Broumové: „Obecně můžeme zpětnou vazbu pojmut jako informaci upozorňující nás na to, zda chování nějakého systému je či není na správné cestě. Jde tedy o informaci poskytující náhled na vnější i vnitřní projevy chování... je součástí výchovy v nejširším slova smyslu, je procesem, přes který se pedagog snaží na základě nějakého záměru působit na chování svých žáků“ (2011, s. 1). Poskytování zpětné vazby je tedy procesem kontinuálním a záměrným, ke kterému může docházet v samotném průběhu jednání žáka. Díky ní můžeme ovlivňovat žáky a působit na ně, což by ovšem nebylo možné, pokud by se jednalo o něco jednorázového. Co považuji za důležité, je, že zpětná vazba nás upozorňuje na průběh, nehodnotí jen výsledek práce, ale zaměřuje naši pozornost i na samotný postup. Vztahuje se ke konkrétnímu chování a pomáhá nám lépe porozumět tomu, co se odehrálo nebo ještě pořád odehrává. Tomu by odpovídal i následující výrok: „Pro úspěšnost jakékoliv činnosti potřebujeme mít v jejím průběhu informace o tom, zda jdeme správným směrem, zda se nedopouštíme chyb. Potřebujeme také informace, zda se dá považovat něco za dobře ukončené nebo zda je třeba ještě pokračovat... týká se (zpětná vazba) výlučně činnosti (procesu či výsledku) či chování, nikoliv toho, jaký je ten, kdo něco dělá. Její velmi podstatnou charakteristikou je, že slouží tomu, kdo něco dělá, nějak jedná, aby on sám mohl rozhodovat, co dál“ (Stará et al., 2006, s. 3). Je tedy podstatné, abychom při jejím podávání nesoudili osobnost žáka, ale postihovali to, čeho a jakým způsobem toho dosáhl. Kvalitní zpětná vazba pak vede k další činnosti žáka, kdy on sám rozhoduje, jak bude dále postupovat, což přispívá k jeho nezávislosti. Podstatné je, sdělit žákovi takové informace, které mu umožní opravit nebo vylepšit svůj výkon. Podobně se ke zpětné vazbě vyjadřují autoři Starý s Laufkovou: „Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit“ (2016, s. 60). I zde se tedy setkáváme s požadavkem zaměřit se na výkon či činnost se záměrem zlepšit současný stav.

V rámci díla *Komunikace ve škole* se autoři Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý (1995) odkazují na Kuliče a Bardwellovou, kteří zpětnou vazbu chápou jako korekční informaci. Tato korekční informace je: „...určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí, jenž ho samotného zajímá, na němž mu záleží...“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 96). V tomto případě se jedná o zpětnou vazbu chtěnou neboli cílenou, jedinec sám si žádá dozvědět se, jak si počíná/al, zajímá se o svůj pokrok. Cílenou zpětnou vazbu lze tedy definovat jako: „... něco, co neprobíhá zcela přirozeně, mimoděk. Jedná se o zpětnou vazbu chtěnou, která je zaměřena na nějakou charakteristiku (odtud slovo „cílená“). Je pro ni typické, že je vyvolána záměrně, většinou někým zvenčí, kdo ji iniciuje. Zpětnovazební informace se pak týkají konkrétních situací nebo osob, jsou otevřené a jasně srozumitelné“ (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 10-11). Mareš s Křivohlavým se dále o zpětné vazbě vyjadřují jako o prostředku sdělení informace žákovi, která ho upozorňuje na průběh jeho učení (1995). Tomu odpovídá i tvrzení autorek studie *Formativní hodnocení: Případová studie*, ve které se zmiňují: „Konkrétní, korektní a včasná zpětná vazba představuje informace, které žák potřebuje pro svůj další pokrok.“ (Novotná, Krabsová, 2013, s. 358). Je patrné, že zpětná vazba, pokud je podána vhodným způsobem, je mocným nástrojem každého pedagoga. Aby tomu tak skutečně bylo, je důležité, aby žák zpětnovazebními informacím rozuměl a uměl s nimi pracovat. Jedině tak bude schopen využít je pro svůj pokrok.

Podobně jako Stará et al. (2006) a Starý s Laufkovou et al. (2016) chápou zpětnou vazbu i Hattie a Timperleyová. Ve své studii *The Power of Feedback* (2007, s. 81) ji vymezují jako: „...zprávu od zprostředkovatele vztahující se k výkonu nebo znalostem jedince. Zprostředkovatelem může být rodič či učitel poskytující korektní informaci a povzbuzení, spolužák nabízející alternativní strategii nebo postup řešení, v knize může jedinec ověřit správnost domněnek a výroků. Proto zpětnou vazbu můžeme považovat za určitý následek konkrétního výkonu“ (přeložila Barbora Babejová). Díky ní je jedinec následně schopen budovat své poznání a regulovat svou činnost, kdy bere v úvahu, zda se jedná o „základní či oborové poznatky, přesvědčení o sobě samém anebo taktiku, strategii poznávání“ (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 82, přeložila Barbora Babejová). Chceme-li, aby zpětná vazba byla efektivní, musí se vztahovat k určitému učebnímu kontextu. Je tedy součástí vzdělávacího procesu – poté, co jedinec reagoval na počáteční pokyn, následuje zpětná informace týkající se určitého aspektu jeho výkonu. Aby neztrácela na efektivitě, měla by být dostatečně konkrétní a vztahovat se nejen k výsledku činnosti, ale i k jejímu průběhu. Důležité je i to, jak na zpětnou vazbu jedinec reaguje. K tomu, aby vedla k dalšímu pokroku žáka, musí mu

být informace jasné a vést k porozumění, jak si vedl a co konkrétně je potřeba změnit (musí být pro žáka prakticky využitelné). Díky tomu je žák následně schopen regulovat svůj učební postup a posouvat se dál ve svém vývoji.

Krykorková dále uvádí: „Typologicky zpětnou vazbu rozlišujeme na kladnou a zápornou. Kladnou zpětnou vazbou se rozumí vliv vedoucí k zesílení řízené činnosti (například chvála vede k častějšímu výskytu odměňovaného chování). Naopak záporná zpětná vazba zeslabuje danou činnost (trest snižuje četnost trestaného chování). Nastíněná typologie zpětné vazby je psychodidaktickým východiskem tzv. behaviorální koncepce učení. Učení je zde chápáno jako zpevňování žádoucích reakcí na podnět. Podnětem pro posílení žádoucí reakce je v širším slova smyslu právě zpětnovazební proces, jenž zahrnuje ono odměňování, trestání, hodnocení. Zpětná vazba je vlastně nástrojem umožňujícím učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy“ (2011, s. 1). Zabýváme-li se zpětnou vazbou podrobněji, s touto definicí si však nevystačíme. Jak ve své studii uvádí již zmiňovaní autoři Hattie s Timperleyovou, pokud chápeme zpětnou vazbu jako informaci, vedoucí k porozumění obsahu nebo konstrukcím, které si jedinec na základě vzdělávacího procesu utváří, nemáme na mysli pouhou behaviorální koncepci učení. Zpětná vazba nemusí být nezbytně vnímána jako posilující podnět, ale může být žákem přijata, upravena nebo zcela odmítnuta (2007, s. 82). Také Mareš s Krivohlavým zastávají názor, že zpětná vazba je složitější proces, o čemž vypovídá následující výrok: „V pedagogické psychologii už bylo překonáno zjednodušující pojetí zpětné vazby jako koncového článku řetězce: učitelův podnět – žákova reakce – učitelovo zpevnění žákovy reakce. Pedagogická komunikace je složitější proces, než aby v něm platila jednoduchá teze, že včasné odměňování správných reakcí a trestání chybných urychlí žákovo učení a zlepší jeho chování“ (1995, s. 95). V tomto světle je na zpětnou vazbu pohlíženo v hlubším slova smyslu. Jejím prostřednictvím nedochází k pouhému bezmyšlenkovitému posílení či oslabení chování jedince, ale dochází ke konkrétnějšímu předání informací vztahujících se k danému úkonu. Cílem není, aby žák vždy reagoval správně, ale aby došel k porozumění souvislostem. K tomu aby zpětná vazba plnila svůj účel, musíme ji předávat s rozmyslem, protože: „... je ve své podstatě permanentní hodnotící aktivitou učitele zaměřenou na srovnávání, analýzu a zkvalitňování zcela konkrétních učebních činností žáků (jejich učebních stylů, konkrétních učebních operací, hledání a nacházení souvislostí, hledání variant atd.), na chování a jednání žáků v nejrůznějších situacích, a to proto, že vlastně celý proces vyučování (mimo jiné) směřuje k tomu, aby si žáci osvojili znalosti a dovednosti... Zejména však vyučování a zpětná vazba směřují k tomu, aby se

zdokonalila právě učební činnost žáků. Žáci se ve škole učí především učit se“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 19). I z tohoto výroku je patrné, že máme-li na paměti pokrok žáků, jedná se o promyšlenou a neustále probíhající činnost pedagoga, který zná své žáky a je schopen tyto znalosti využít ve prospěch optimálního rozvoje každého z nich.

1.2 Cíle a Funkce zpětné vazby

Rozvoj žáků, výsledky jejich učení, jejich učební postup a celková kultivace, k tomu všemu zpětná vazba přispívá a směřuje, pokud je podávána formativně. Ve vztahu k učebnímu úkolu, pak cíle zpětnovazebního procesu lze blíže specifikovat následovně:

- Zjistit míru zvládnutí úkolu žákem;
- Informovat žáka o tom, co zvládl;
- Vhodnými otázkami pomoci žákovi přiblížit se plnému zvládnutí úkolu;
- Pomoci plánovat další postup učení žáků. (Košťálová, Straková, 2008 in Starý, Laufková et al., 2016, s. 62)

Ve vzdělávacím procesu zpětná vazba právě svým zaměřením a cíleností plní několik podstatných funkcí, které shrnují Mareš s Křivohlavým:

- **regulativní** – umožňuje řídit (usměrňovat) žakovu činnost a jeho učení podle určité strategie s využitím dat získaných na začátku, v průběhu i na konci procesu;
- **sociální** – učitel i žák si navzájem ujasňují své vztahy, postoje, očekávání;
- **poznávací** – učitel lépe poznává žáka, žák učitele, učivo i sám sebe;
- **rozvojovou** – žák se učí zpětnou vazbu využívat, začíná vzdělávat a vychovávat sám sebe, rozvíjí svou schopnost seberegulace. (Mareš, Křivohlavý, 1995, str. 96)

Z výše vypsanych funkcí je patrné, že kvalitní zpětná vazba ve své podstatě má potencionální vliv na celou osobnost žáka. Rozvíjí nejen žakovy poznávací procesy, ale i jeho sociální vnímání světa kolem sebe. Jejím prostřednictvím se nám nabízí možnost, jak efektivně působit na žáky tak, aby docházelo k jejich všestrannému rozvoji. Pokud jim umožníme skrze poskytnuté informace dále na sobě pracovat, vedeme je k sebereflexi, díky čemuž můžeme také rozvíjet jejich schopnost sebevýchovy a sebepoznávání. Toho ovšem nedosáhneme, pokud s ní nepracujeme systematicky, vědomě a s rozmyslem. Což potvrzují i slova Kuliče, který tvrdí: „Výsledek učení není závislý

pouze na frekvenci zpětné vazby, ale především na její kvalitě“ (Kulič, 1971, s. 135). Jinými slovy, i v tomto případě je kvalita upřednostňována před kvantitou. Pro lepší zorientování, která zpětná vazba je považována za kvalitní a která za méně efektivní se v následující části budu zabývat typy a způsoby jejího poskytování.

1.3 Typologie zpětné vazby

Z toho, co již bylo zmíněno je jasné, že zpětnou vazbu můžeme předávat různými způsoby. Záleží jen na učiteli, který z typů se rozhodne zařadit do stylu své výuky. Každý z nás by však měl mít na paměti, že způsob, jakým zpětnou vazbu podáme, přímo ovlivní její dopad na žáka. Proto bychom měli mít přehled o různých typech zpětné vazby, užívat je promyšleně a vhodně je do výuky zařazovat i obměňovat, aby nedocházelo k jejich nadměrnému užívání, které by mohlo vést ke ztrátě na jejich efektivnosti.

Dále bychom měli mít na paměti, že zpětná vazba ve svém jádru nese určitou hodnotící informaci. Takovéto hodnocení může být dvojitý – pozitivní či negativní. V prvním případě dojde k potvrzení správnosti žákovy odpovědi, jejím prostřednictvím posilujeme, zpevňujeme požadovaný výkon žáka. Poskytnutím negativní zpětné vazby učitel odmítá žakovu odpověď, čímž naznačuje, že se dopustil chyby (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Pokud tedy zpětná vazba obsahuje jak informace vztahující se k výkonu (popřípadě míře jeho zvládnutí), tak ty, na jejichž základě může žák dále regulovat své jednání, mluvíme o tzv. hodnotící neboli informativní zpětné vazbě (Starý, Laufková et al., 2016). Jedná se o takovou zpětnou vazbu, která „konkrétně popisuje, co se žákovi podařilo, a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo (Košťálová, Miková a Stang, 2008 in Starý, Laufková et al., 2016, s. 62). Zásadní pak je, jak hodnocení obsažené ve zpětné vazbě vnímá žák, kterému je určena, a jak na ni reaguje (Wiliam, Leahyová, 2016).

Vnímáním hodnocení žáky se zabývaly autorky Laufková s Novotnou ve své studii *Školní hodnocení z pohledu žáků* (2014). Zde shrnují poznatky svého šetření, které probíhalo na druhém stupni 3 vybraných základních škol. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit názory žáků na formy (klasifikace, slovní hodnocení a jejich kombinace), metody, účely a účinky hodnocení, tedy to, jak je žáci vnímají a reflektují. Metodami rozumí autorky způsoby, techniky, postupy a strategie hodnocení heteronomního i autonomního. V rámci výzkumu sledovaly: 1. používané formy a metody hodnocení; 2. názory žáků na tyto formy a metody; 3. jaké otázky školního hodnocení jsou pro žáky podstatné. Pro všechny tři školy je společné, že klasifikaci propojují s dalšími

formami a metodami hodnocení. Dalším rysem škol je i jejich důraz na individuální přístup k žákům a rozvoj jejich schopnosti sebehodnocení. Žáci věnovali dost pozornosti formám, metodám a především spravedlivosti hodnocení. Z dotazování žáků vyšlo najevo, že někteří slovní hodnocení vnímají jako přínosné, jež je povzbuzuje k další práci a nestresuje je. Uvědomují si informační obsahovost této formy hodnocení, která jim nejen říká, čeho dosáhli, ale navíc zprostředkovává doporučení v čem a jak se zlepšit. Jinými slovy takováto informativní zpětná vazba se pro žáky stává srozumitelnější, čímž přispívá k překonávání nedostatků v učení. Podobně se o informativnosti hodnocení a potažmo i zpětné vazby vyjadřuje Slavík: „umožní lépe se rozhodovat na cestě ke vzdělávacím cílům“ (1999, s. 112). Jiní žáci naopak slovnímu hodnocení nevěnovali příliš pozornosti, zdálo se jim podle slov autorek (s. 124) dlouhé ke čtení, nepřehledné a někdy i nesrozumitelné (v případech, kdy učitelé používali termíny, které neznali žáci ani jejich rodiče – např. orffovy nástroje). Přičemž právě srozumitelnost zpětné vazby je pro žáky zásadní. Pokud zpětnovazebním informacím nerozumí, nemohou na jejich základě dojít pokroku (Slavík, 1999). K sumativnímu hodnocení se žáci jedné ze zkoumaných škol vyjadřovali jako o prostředku k porovnání svých výkonů s ostatními. Přesto si ale uvědomovali jistou nejednotnost hodnocení, kdy stejný výkon může být na různých školách hodnocen odlišně. Co se týče autonomního hodnocení, autorky studie zaznamenaly dosti nejednotné názory dotazovaných žáků. Žáci s lepšími studijními výsledky sebehodnocení vnímali spíše jako formalitu. Naproti tomu slabší žáci si i navzdory náročnosti sebehodnotících procesů byli vědomi pozitiv. Konkrétně se zmiňovali, že tento přístup jim pomáhá lépe si uvědomit, kde a v čem udělali chybu, zamyslet se nad vlastním výkonem a následně ho zlepšit. Obě skupiny žáků si pak uvědomovaly význam sebehodnocení – analyzovat svůj současný stav. V poslední části studie se autorky zabývaly spravedlivostí školního hodnocení. Toto téma je pro žáky důležité a dosti citlivé, o čemž svědčí i následující slova autorek: „nahlíželi (na problémy spojené s hodnocením) povětšinou skrze spravedlivost, která se z rozhovorů zdála být důležitější než sama forma či metoda hodnocení“ (2014, s. 124). Za nespravedlivé žáci považovali takové hodnocení, které se netýká čistě výkonu, ale zakládá se i na kázni či vztahu mezi učitelem a žákem. Problémem je, že „posouzení, do něhož se kromě samého výkonu žáka promítá sociální vztah, vypovídá o něčem jiném, než se očekává“ (Slavík, 1999, s. 67). K tomu se Laufková s Novotnou vyjadřují: „nezáleží na způsobu hodnocení, ale především na přístupu učitele a účelu, který forma hodnocení naplňuje“ (2014, s. 123). Za nespravedlivé dále žáci vnímali nedůslednost a nerovný přístup učitelů ke kázeňským prohrškům (zapomínání

pomůcek, sankce za neodevzdaný domácí úkol, pozdní příchody atd.). Naopak, za spravedlivé považovali možnost opravy výkonu či jeho zlepšení dodatečnou prací. Stejně tak i ke kritériálnímu hodnocení se žáci vyjadřovali pozitivně. Jednak jim možnost kontroly, zda jejich práce splňuje předem stanovená kritéria, pomáhá dosahovat lepších výkonů. Jednak je vnímají za spravedlivé, jelikož rozumí, za co dané hodnocení obdrželi. Smutným závěrem celé studie je, že i přes různé formy a metody hodnocení, které učitelé nabízejí, žáci stejně věnují největší pozornost právě známám, přičemž se zpětnovazebními informacemi pracují jen minimálně nebo vůbec ne. Možným důvodem je nejspíše: „součinnost nedostatečné ochoty reagovat na dané hodnotící informace ze strany žáků a určitá nesystematičnost při práci s hodnocením na straně učitelů“ (Laufková, Novotná, 2014, s. 125). Problematikou hodnocení, vzhledem ke zpětné vazbě se však budeme podrobněji zabývat v další části této práce.

Vrátíme-li se zpět k typologii zpětné vazby, s pouhým rozlišením na pozitivní a negativní si nevystačíme, proto bych se nyní zaměřila na různé formy zpětné vazby, o kterých se zmiňuje mnoho autorů odlišnými způsoby.

Základní způsoby pro obšírnější seznámení s problematikou podávání zpětné vazby jsou přehledně zpracovány v následující tabulce:

Bezprostřední zpětná vazba <i>(udělená ihned po výkonu)</i>	Odložená zpětná vazba <i>(udělená za delší časovou dobu po výkonu)</i>
Průběžná zpětná vazba <i>(udělovaná v pravidelných intervalech)</i>	Občasná zpětná vazba <i>(souhrnná, udělovaná nepravidelně)</i>
Vnitřní zpětná vazba <i>(určená pro žáka)</i>	Vnější zpětná vazba <i>(určená pro pedagoga)</i>
Dílčí zpětná vazba <i>(zaměřená na dílčí oblasti výkonu)</i>	Celková zpětná vazba <i>(zaměřená na výkon jako celek)</i>
Primární zpětná vazba <i>(rozlišení správnosti řešení – správně x nesprávně)</i>	Sekundární zpětná vazba <i>(druh a příčina chyby)</i>
Kladná zpětná vazba <i>(zesilování řízené činnosti)</i>	Záporná zpětná vazba <i>(zeslabování řízené činnosti)</i>

Verbální zpětná vazba (sdělování ústní formou)	Neverbální zpětná vazba (sdělování např. zdviženým palcem, kývnutím)
--	--

(Tabulka převzata od Tóth, 2009. In Krykorková, 2011)

Zde bych ráda poznamenala, že pokud na zpětnou vazbu nahlížíme z hlediska kontextu, rozlišujeme ji na vnitřní a vnější. Mluvíme-li v tomto případě o zpětné vazbě vnitřní, máme na mysli to, co se odehrává v nás. Po výkonu nebo již v jeho průběhu prožíváme vnitřní jistotu či nejistotu o kvalitě své činnosti, která se odráží v našem subjektivním pocitu správnosti či nesprávnosti našeho jednání (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 99).

Možností, jak nahlížet na zpětnou vazbu máme hned několik – můžeme se jí zabývat z hlediska obsažené informace (kladná či záporná), interakce (vnitřní či vnější), času (bezprostřední/okamžitá či odložená), zaměření, komunikačního prostředku a podobně, jak již vyplývá z uvedené tabulky. Já bych zde uvedla několik dalších, více propracovaných typologií, o kterých se můžeme dočíst v odborné literatuře.

1.3.1 Rozlišení zpětné vazby z hlediska časového období

- Krátkodobý cyklus* – řadíme sem bezprostřední neboli okamžitou zpětnou vazbu. Časové rozmezí se pohybuje od pěti sekund do dvou dnů, ideálně však v rámci jedné vyučovací jednotky. Důležitá je flexibilita učitele přizpůsobit se neočekávaným situacím, ke kterým během vyučování dochází, ale stejně tak i jeho připravený plán hodiny.
- Střednědobý cyklus* – jedná se o cyklus v rámci 3 dnů až 4 týdnů, kdy sledujeme tematický celek učiva. Vhodné je využívat písemnou zpětnou vazbu. Součástí cyklu by mělo být i předem promyšlené a plánované sumativní hodnocení, díky kterému učitel získá informace, do jaké míry si žáci učivo osvojili. Stejně podstatné je ovšem i průběžné hodnocení formativní, které slouží žákům jako podpora a příprava na finální hodnocení.
- Dlouhodobý cyklus* – časově se pohybuje v rozmezí 4 týdnů až jednoho roku, někdy i více, jedná se tedy o období školního roku či školního vzdělávání. Na konci období učitel předává žákům (i rodičům) souhrnné informace jak o prospěchu, tak chování. Sumativní hodnocení vyjádřené známkou může být doplněno či zcela nahrazeno formativním slovním hodnocením, v podobě formální zprávy určené žákovi i jeho rodičům. (Wiliam, 2006 in Starý, Laufková et al., 2016, s. 63 – 64)

1.3.2 Typy zpětné vazby podle učitelovy reakce

Následující typologie není detailně propracovaná, postihuje však podoby zpětné vazby, které jsou na tradičních českých školách běžné. Zakládá se na reakci učitele na odpověď/výkon žáka. Tato reakce může být trojí – přímá, nepřímá nebo smíšená (Mareše, Krivohlavý, 1995, s. 96 – 98).

A) Přímá zpětná vazba:

- **souhlas, pochvala** – učitel, kladně reaguje na výkon žáka, projeví svůj souhlas („*Ano, správně. Dobře. Velmi dobře.....*“);
- **nesouhlas, výtky** – učitel projeví nespokojenost s výkonem žáka („*Ne. Nepřesně. Neodborně.....*“);
- **částečný souhlas, částečný nesouhlas** – učitel se doptává na další informace, žádá po žákovi upřesnění („*Ano, to je sice pravda, ale zkus to ještě upřesnit...*“);
- **jednoduchá pozitivní odpověď** – nejčastěji formou učitelského „echa“;
- **jednoduchá negativní odpověď** – nejčastěji formou opakování chyby nebo prostým sdělením správné odpovědi;
- **částečně pozitivní, částečně negativní odpověď** – učitel uzná snahu žáka, ale stále po něm požaduje splnění úkolu;
- **pozitivní zpětná vazba doplněná vysvětlením** – učitel projeví souhlas a odpověď zdůvodní;
- **negativní zpětná vazba doplněná vysvětlením** – učitel projeví nesouhlas s odkazem na chybu, ke které došlo.

B) Nepřímá zpětná vazba:

- **doplnění původní odpovědi rozvedením** – učitel projeví souhlas tím, že odpověď žáka doplní o další informace;
- **doplnění původní odpovědi zpřesněním, zúžením** – učitel doplní přesnější informace;
- **vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ** – učitel klade doplňující otázky, vede žáka

k dalšímu zamyšlení nad problémem;

- **vyžádání jediné odpovědi, jediné alternativy** – učitel se doptává, vyžaduje od žáka konkrétní informaci;
- **přechod k jinému tématu** – učitel projeví spokojenost s výkonem žáka tím, že přejde k dalšímu tématu. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 96 - 98)

C) Smíšená zpětná vazba

Z dříve provedených výzkumů a pozorovaných hodin vyplývá, že učitelé ve svých reakcích většinou inklinují k užívání několika typů zpětné vazby zároveň, jedná se tedy o jejich smíšení. Učitelé například svá slova doprovázejí nonverbálními prostředky (mimickým výrazem, pokývání hlavou, gestem). Velice časté bývá spojení jednoduché pozitivní odpovědi s přechodem k dalšímu tématu. Nutno uvést, že způsoby předávání zpětnovazebních informací ze strany učitelů bývají velice omezené a rutinní (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 95 - 99).

Podobný způsob typologie uvádí i Peter Gavora (2005, s. 85 - 86), který rozlišuje reakce učitele na žákův výkon z hlediska jeho správnosti. Reaguje-li na správnou odpověď, má několik možností:

- **Akceptace odpovědi žáka** – potvrdí správnost, reakce je stručná, vyslovená věcným, neutrálním tónem („*Ano*“, „*Dobře*“, „*Další*“...)
- **Echo odpověď** – učitel odpověď zopakuje (doslovně nebo parafrázuje), čímž potvrdí její správnost;
- **Elaborace odpovědi žáka** – učitel odpověď žáka dále rozvine či rozšíří tím, že informace prohloubí, doplní, dovysvětlí.
- **Pochvala žáka** – učitel ocení a vyzdvihne odpověď žáka. Touto reakcí učitel žákovi sděluje mnohem víc, než pouhé potvrzení správnosti. Má motivační účinky. Žák prožívá přijetí svých myšlenek, které učitel dokáže ocenit a vážít si jich, tím tedy učitel umožňuje žákovi prožít úspěch.

Obdobně i při výskytu chyby v odpovědi žáka má učitel několik možností, jak zareagovat. Problematikou práce s žakovskou chybou se budu zabývat v další části této práce. Nyní pouze stručně zmíním možné reakce učitele za účelem komplexity přehledu.

- **Detekce chyby** – učitel svou reakcí dává žákovi najevo, že došlo k chybě. Neuvádí podrobnější informace, kde k chybě došlo, v čem žák chyboval nebo proč k chybě došlo.
- **Identifikace chyby** – učitel dává žákovi přesnější informace, na jejichž základě může určit, kde popřípadě v čem došlo k chybě.
- **Interpretace chyby** – žák od učitele obdrží informace, které mu zprostředkují příčinu chyby, tedy co chybu způsobilo.
- **Korekce chyby** – učitel žákovi poskytne správnou odpověď, často pouhým sdělením nebo oznámením bez bližších informací. (Gavora, 2005, s. 86-89)

1.3.3 Typy zpětné vazby podle Hattieho a Timperleyové

Ve svém díle *The Power of Feedback* (2007) autoři dělí zpětnou vazbu podle jejího zaměření. Rozlišují čtyři hlavní úrovně, z čehož každá z nich má určitý dopad na efektivitu podané zpětné vazby. Tyto úrovně rozlišují následovně:

1. **Zpětná vazba vztahující se k úkolu či výsledku práce** – tedy zda je práce vykonána dobře nebo špatně a do jaké míry. Jejím prostřednictvím můžeme po žákovi žádat, aby informace doplnil, změnil nebo opravil. Tento typ zpětné vazby je nejběžnější a často bývá označován jako korektivní zpětná vazba. Přímě se vztahuje k úkolu, přičemž se může odkazovat na nejrůznější kritéria (správnost, upravenost, chování apod.). Jedním z problémů, se kterým se na této úrovni zpětné vazby setkáváme, je, že nevede k zobecnění a uplatnění poznatků v budoucích úkolech. Důležité je také poznamenat, že ztrácí na vlivu, pokud obsahuje příliš podrobných informací týkajících se korekce výsledku, a naopak nedostatek takových, které by vedly k porozumění postupu řešení. Jinak řečeno, příliš informací vztahujících se k výsledku sice podporuje žáky v dosažení konkrétního cíle, ale nepomáhá jim vybudovat si potřebné strategie k jeho dosažení. (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 91 – 92)
2. **Zpětná vazba zaměřující se na proces plnění úkolu či postup dosažení výsledku.** Tímto způsobem máme možnost zaměřit pozornost žáků na to, jak zpracovávají informace, na jejich způsoby poznávání, tak, aby dosáhli požadovaného výsledku. Na základě takovéto zpětné vazby mohou žáci upravit postup svého řešení nebo zvolit odlišnou strategii. Takto jim pomáháme budovat významy a propojovat vzájemné souvislosti mezi poznatky, čímž přispíváme k jejich hlubokému porozumění nejen

učivu, ale i učebním procesům. Díky tomu jsou žáci následně schopni poznatky využít i v jiném kontextu, v novém nebo náročnějším úkolu. Podstatné je, aby žáci neztratili motivaci vynaložit potřebné úsilí k dosažení cíle. (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 93)

3. **Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci**, včetně sebehodnocení a odhodlání dále se věnovat úkolu. Na jejím základě máme možnost žáky dále motivovat k činnostem a spoluutvářet jejich sebepojetí. „Seberegulace je jakousi souhrou mezi závazkem, řízením a (sebe)jistotou. Vztahuje se k způsobům, jakými žáci monitorují, řídí a regulují své jednání, které má vést k dosažení cíle“ (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 93, přeložila Barbora Babejová). Zaměříme-li se ve zpětné vazbě na seberegulaci žáka, vedeme ho k autonomnímu jednání, sebekontrolě, sebeřízení a sebekázní. Žák zběhlý v sebe-regulačních procesech si je plně vědom svého jednání, pokud si neví rady, dokáže si říci o pomoc. Hledaná pomoc může být dvojího druhu, buďto se jedná o náповědu, která žákovi udá správný směr, anebo o přímou žádost správné odpovědi či přímé instrukce vedoucí k výsledku (čímž ovšem nedochází k rozvoji seberegulace). Jinými slovy, naší snahou je vést žáky k samostatnosti a zodpovědnosti za svůj vlastní pokrok. (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 93 – 96)
4. **Zpětná vazba vztahující se k osobě jedince**, tedy k hodnocení jeho osobnosti. Autoři však uvádí, že ve své podstatě málokdy souvisí s výkonem a považují ji za nejméně efektivní. Přesto je velice rozšířenou a často se chybně vydává za ostatní již zmíněné typy zpětné vazby. Je pro ní typické, že v sobě nese citově zabarvený hodnotící výrok vztahující se k osobnosti žáka. Obsažené informace se tedy nevztahují k úkolu a zřídka na jejím základě dochází k větší odezvě (ze strany žáka) dosáhnout cíle, zvýšení efektivnosti práce nebo k hlubšímu porozumění učivu. Jinými slovy, takovéto informace mají pouze nepatrnou váhu na to, aby výrazněji ovlivnily pokrok žáka. O něco lepších výsledků dosáhneme, pokud hodnotící výrok nebudeme směřovat pouze na osobnost žáka, ale přidáme-li alespoň částečně informace vztahující se k procesu a/nebo výsledku žákovy práce. (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 96 – 97)

Ve své studii autoři vyzdvihují především zpětnou vazbu zaměřenou na proces a seberegulaci. Nejefektivnější je podle nich taková zpětná vazba, která zaměřuje jedincovu pozornost nejprve na úkolu, následně na postup jeho řešení a poté na vlastní regulaci. Tímto způsobem učitel může

žákům pomoci vybudovat vhodné strategie učení a poznávání, čímž žák dochází k hlubšímu porozumění. (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 90 – 97).

1.3.4 Další podoby zpětné vazby

Zpětnou vazbu, jak již bylo zmíněno dříve, a styl jejího podávání lze dělit mnoha způsoby, což se můžeme dočíst i u Šed'ové, Švaříčka a Šalamounové (2012), kteří se dále odkazují na Kulhavého se Stockem (1989). Ti se zmiňují o existenci zpětné vazby verifikační a elaborační. Zpětná vazba verifikační žáka zpravuje pouze o tom, zda je jeho výkon správný či nikoliv, ale nesděljuje mu nic konkrétnějšího. Oproti tomu zpětná vazba elaborační obsahuje informace nejen o výsledku činnosti, ale i podrobnější detaily, díky kterým má žák možnost svůj výkon upravit a dojít tak k žádanému výsledku.

Poněkud podrobněji, i když na podobném principu, rozlišuje zpětnou vazbu i Chinová (2006), a to do následujících čtyř typů:

- 1) Potvrzení a posílení správné odpovědi, které je následováno dalším výkladem či vysvětlením a přímou instrukcí.
- 2) Přijetí správné odpovědi, které následuje další doptávání ze strany učitele a jeho snaha rozšířit konceptuální myšlenku žáka.
- 3) Explicitní oprava chybné odpovědi žáka učitelem, která je následována jeho přímou instrukcí.
- 4) Zhodnocení nebo nestranný komentář učitele týkající se nesprávné odpovědi žáka, po kterém následuje učitelovo doptávání. To má žáka vyzvat k dalšímu výkonu.

I u ní se setkáváme s dělením zpětné vazby podle reakce učitele na žákův výkon, který na rozdíl od Kulhavého se Stockem dále rozlišuje na korektní a chybný. Z výše vypsanych definic bychom tedy mohli body 1) a 3) přiřadit k zpětné vazbě verifikační a bod 2) spolu s 4) k elaborační, kdy je žák nucen vynaložit větší úsilí využitím náročnějších kognitivních procesů pro to, aby dosáhl očekávaného výkonu.

2 Zpětná vazba a chyba

V předchozí kapitole jsem se zabývala podstatou zpětné vazby. Jedním z jejích rysů je, že díky ní žák získává informace o tom, jak splnil nebo stále ještě plní zadaný úkol. Pokud se dopustí chyby, je na učiteli, aby mu pokud možno co nejvhodnějším způsobem tuto informaci předal. Mluvíme-li o vhodných způsobech, máme na mysli takové, které podněcují žakovu činnost a vedou ho k dalšímu učebnímu pokroku. Proto bychom se měli snažit chybám porozumět a adekvátně s nimi pracovat.

2.1 Chyba a vzdělávací proces

Nejprve bych uvedla, co myslím pojmem chyba, jejíž podstatu dobře shrnuje Slavík: „chyba je v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“). Z praktického hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě chyby“ (Slavík, 1999, s. 71). S chybou se ve vzdělávacím procesu setkáváme v mnoha podobách, ať už se jedná o nesprávnou odpověď, chybný postup řešení či nesprávné rozhodnutí, které vede k dalšímu chybnému výkonu.

Václav Kulič se zmiňuje, že chyby se od sebe liší svou kvalitou, odkazuje se přitom na autory, kteří se problematikou chyby zabývali a shodují se v jejich rozlišování do dvou základních kategorií:

Autor	Chyby	
Selz	oprávněné	úplné
Köhler	dobré	smysluprosté
Duncker	dobré	nesmyslné
Luchins	smysluplné	bezvýznamové
Lawrence	kognitivní	nekognitivní
Menčinská	poučné	hloupé
Green	smysluplné	bezvýznamové
Oléron	poučné	neinstruktivní

Ashby	běžné	smrtelné
-------	-------	----------

(Kulič, 1971, s. 94)

Před pedagogy leží problém, tyto dvě kategorie od sebe v chybných výkonech žáků rozpoznat a podle toho s nimi pracovat. Ideálně se úplně vyvarovat vzniku chyb hloupých, nesmyslných, bez významu, který by si z nich žák mohl vzít. Podle Kuliče (1971) příčinou vzniku takovýchto chyb bývá přílišná náročnost problému, přehlcení informacemi, žákova reakce je v těchto situacích obranou proti emocionální zátěži. Rizikem zátěže vyplývající z přílišné náročnosti úkolů je negativní dopad na proces učení. Dochází k hromadění chyb a chybných řešení, žák prožívá neúspěch, což může vést k jeho rezignaci a ztrátě zájmu o činnost i učení. Na to navazuje slovy: „Jinak je tomu s chybnými výkony, které plní určitou pozitivní funkci v učení a stojí v nějakém smysluplném vztahu k podnětové a úkolové situaci“ (1971, s. 95). Jinak řečeno, jedná se o takové chyby, které poskytují příležitost k dalšímu rozvoji, nesou v sobě informaci, kterou žák může využít k dalšímu poznání (mají širší pozitivní informační obsah). U náročnějších procesů učení, jako je řešení problémů, má pak smysluplná chyba potencionální kognitivní funkce. Pokud ji žák dokáže využít, dochází tak k uplatňování a rozvoji jeho schopnosti kritického myšlení.

Na chyby můžeme pohlížet různě, ale měli bychom si uvědomit, že jsou nedílnou součástí každodenního života člověka. Otázkou je, jak jich využít, abychom jejich prostřednictvím podpořili rozvoj žáků a jejich učební pokrok. Je nutné vědět, jak na chyby žáků reagovat, jak s nimi pracovat, jak zajistit, aby se žáci nebáli chybovat, ale viděli v nich příležitost naučit se něčemu novému a možnost vyzkoušet si či ověřit své postupy řešení, bez toho aniž by se báli neúspěchu. Chceme-li toho dosáhnout, je důležitá naše reakce a tou podávaná zpětná vazba žákům. Možností, jak zacházet s chybou žáka, je více. Podstatné by mělo být snažit se především pochopit, proč žák chyboval, v čem chyboval a na tomto základě mu posléze pomoci (právě prostřednictvím zpětné vazby) chybě porozumět a opravit tak, aby se jí v budoucnu vyvaroval. Tímto způsobem můžeme „vytěžit“ její potencionální pozitivní vliv. Je dobré si uvědomit, že chyba může plnit jistou diagnostickou a informační funkci – zpravuje nás o tom, do jaké míry mají žáci učivo naučené, nakolik mu rozumí a zároveň nás upozorňuje na oblasti, ve kterých jsou žáci nejistí (Kulič, 1971). Celý tento proces by měl probíhat v otevřené, přátelské atmosféře, čímž dáváme žákům pocit bezpečí a odvalu přednášet své závěry, výsledky a myšlenky, aniž by se museli obávat odsouzení a posměchu jak ze strany učitele, tak ze strany spolužáků.

Jak již bylo řečeno, chyba je přirozenou součástí lidské činnosti a veškeré úsilí tuto skutečnost popírat se ukazuje za fatální. Již v 70. letech minulého století se Václav Kulič zmiňuje: „Každá snaha chybu z učení vyloučit vedla vždy nějakým způsobem k podstatnému omezení „prostoru pro aktivní učení, k učení příliš snadnému, často až nudnému a neúčinnému“ (Kulič, 1971, s. 91). K chybám tedy můžeme přistupovat různě. Jedna z možností je nevnímat chybu jako nežádoucí jev, pro který není ve vzdělávání místo, ale jako výzvu k dalšímu rozvoji. Jak uvádí autoři studijních materiálů *Práce s chybou jako strategie rozvoje klíčových kompetencí žáka*: „Chyba nemusí odradit. Chyba může a měla by být pro žáka užitečnou zkušeností, poučením. Úlohou učitele je pomoci žákovi z chyb se poučit. Naučit žáka učit se z chyb. Učitel, který žáka za chybu kárá, mu to znesnadňuje“ (Hejný, Jirotková, Kratochvílová, 2006, s. 5). V tomto pojetí je chyba nejen přirozenou součástí procesu učení, ale i vítanou příležitostí k hlubšímu porozumění učivu.

Rizikem přístupu k chybě jako k něčemu nežádoucímu je také odezva ze strany učitele, která je žákem vnímána jako trest. Podíváme-li se na chybu z psychologického hlediska, dozvídáme se, že: „Učební činnost orientovaná na chybu s následkem trestu (nejčastěji sníženou známkou) žáka znejistí, vyvolá u něj obavy a strach a posílí motiv vyhnout se neúspěchu. Orientace na chybu takto zvyšuje pravděpodobnost výskytu chyb, selhání a dále posiluje orientaci na chybu. Nesprávný pohled na chybování žáka, hodnocení žáka jako horšího než ti druzí, vede ke sníženému sebehodnocení, a může dokonce navodit sebeznehodnocující sebepojetí. Vytvořené sebeznehodnocující pojetí se pak stává činitelem snížené výkonnosti, a to i v případě, že má žák předpoklady dosahovat v dané oblasti vysokých výkonů“ (Helus in Kosíková, 2011, s. 139). Chyba a práce s ní by tedy měla být žáky, ale i učiteli, vnímána jako přirozená součást vzdělávacího procesu a jako příležitost naučit se vypořádávat s překážkami tak, abychom je dokázali využít ve svůj prospěch.

2.2 Chyba a práce s ní

Jako učitelé máme možnost přistupovat k práci s chybou dvojím způsobem – dialogicky nebo direktivně. Dialogický způsob má formativní charakter¹, poskytuje žákovi příležitost spolu

¹Slavík uvádí, že formativní hodnocení (korektivní, zpětnovazební, pracovní): poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit.... Pomáhá tedy učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka (Slavík, 1999, s. 38).

s učitelem přemýšlet o chybě jako podnětu k učení a zlepšení práce. Direktivní způsob vede pouze k opravě chyby, neposkytuje ale žákovi další informace. Více se můžeme dočíst ve studii autorek Kosíkové a Černé, které se zabývaly využitím formativního hodnocení v souvislosti s prací s chybou (*Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi*, 2013, s. 372-391). Ve své práci se autorky zaměřily na potenciál zpětnovazebních informací v hodnocení učitelem – tedy míru, jakou žákům tyto údaje přispívají k porozumění kvalitám či nedostatkům jejich činností. Na poskytnutém zpětnovazebním sdělení přímo závisí informační kvalita hodnocení, která je zásadní podmínkou pro to, aby hodnocení bylo formativní. Při výzkumu vyšlo najevo, že pozorovaní učitelé prokazovali značné rezervy ve využívání formativního hodnocení, a to především v oblasti poskytování informací vztahujících se k naplnění výukových cílů prostřednictvím jasně formulovaných kritérií. Další problematickou oblastí se ukázala být schopnost učitelů podávat dostatečně přesnou a informativní zpětnou vazbu k identifikovaným chybám, stejně tak k možnostem jejich nápravy, tedy takovou, na jejímž základě by žáci mohli dále korigovat své učení. Co se týče přístupu pedagogů k práci s chybou, zaznamenaly autorky převážně direktivní způsob, kdy se učitelé zabývali především identifikací a korekcí chyb. Z toho plyne, že žáci neobdrželi dostatek zpětnovazebních informací, které by jim pomohly porozumět učební činnosti, a nedůslednost ve vedení k vlastní reflexi podaného výkonu. Zajímavým zjištěním byla rozdílnost v pojetí chyby žáky a učiteli. Převážná většina žáků vnímala chybu v jejím negativním smyslu – neúspěch, negativní hodnocení. Naproti tomu učitelé považovali chybu jako příležitost k žákovu poučení. K tomu se autorky vyjádřily následovně: „Lze z toho interpretovat, že učitelé sice mají znalost o tom, jak by se s chybou ve výuce mělo *lege artis* zacházet, avšak jejich reálný přístup k chybě vede k tomu, že tuto znalost s nimi nesdílejí jejich žáci“ (s. 390). Tato studie poukazuje, jak se autorky zmiňují, na závažné nedostatky školství, které byly vyjádřeny již před čtyřiceti lety Doležalem a Marešem (1977) totiž, že učitelé mají tendenci si práci s chybou zjednodušovat, častokrát na ni reagují intuitivně a nevěnují se jí systematicky.

Pro systematickou práci s chybou je dobré blíže se seznámit s jejím procesuálním pojetím, které předkládá Kulič (1971, s. 100 – 135). Jedná se o povahu a strukturu procesů zpracování informace o výkonu:



Dojde-li při řešení úkolu k chybě, potřebujeme ji nejprve identifikovat, poté interpretovat, tedy objasnit, a tak dojít k její korekci. Zde je nutné podotknout, že se jedná o poměrně náročné procesy, musíme proto brát v ohled věkové a osobnostní zvláštnosti žáků a poskytovat jim přiměřenou pomoc. Takovou pomocí ze strany učitele může být postup v rámci konceptu řešení, kdy učitel žákovi poskytuje informace a podporu, díky níž žák dokáže problém úspěšně vyřešit (více Šed'ová, Švaříček 2011).

I. Identifikace chyby

Je důležitým předpokladem k tomu, aby nebyl ohrožen průběh učení. Můžeme ji rozdělit do dvou fází, které mnohdy probíhají současně.

- *Detekce chyby* – odhalení nesprávnosti odpovědi, zjištění, že výkon je chybný. V tomto procesu žák získává jen omezené zpětnovazební informace o tom, že odpověď je chybná, ale už se nedozvídá, v čem chyba spočívá.
- *Identifikace chyby v užším slova smyslu* – zjištění, o jakou chybu jde, jak je výkon chybný. Zpětná vazba je o něco obsáhlejší. Žák se navíc dozvídá určitou kvalitu či typ chyby, které se dopustil.

V těchto fázích je vhodné rozvíjet senzitivitu žáků na vlastní výkon, tedy i na chybu, určování vzdálenosti odchylky od cíle (tím, co má být a tím, co je) a s tím související evidenci výsledku činnosti.² Pokud je subjektivní evidence výsledku přiměřená, poté může být pozitivně ovlivněna efektivita regulace činnosti a učení. (Kulič, 1971, s. 100 – 119)

² Evidence může být dvojitá – „vnější“ a „vnitřní“ – podle toho, zda k poznání výsledku dochází subjekt sám nebo mu je zprostředkováno někým/něčím jiným (tedy z vnějšku). Zde je dobré připomenout, že: „1. samo sdělení vnější informace o výsledku činnosti nestačí, pokud ji subjekt neumí sám zpracovat, „číst“, 2. v řadě případů se vnější zpětnovazební informace o výsledku činnosti stává nadbytečnou, redundantní, především tam, kde může být dobře nahrazena vnitřní subjektivní evidencí výsledku činnosti, a kde tedy vnější řízení učení může být nahrazeno autoregulací“ (Kulič, 1971, s. 108).

II. Interpretace chybného výkonu

Jedná se o analýzu výsledku činnosti, o odhalení kognitivní struktury chybného výkonu, což je podstatou reflexe vlastního výkonu. „Jde nejen o analýzu současné situace, dosaženého stavu, ale též o to *udělit informaci o reálném výsledku význam z hlediska širšího kontextu učení a činnosti* směrem vzad i vpřed, na základě integrace předchozí činnosti a anticipace budoucího stavu, v konfrontaci s cílem, záměrem“ (Kulič, 1971, s. 120). V procesu interpretace se tedy vztahujeme k minulosti a současně i k budoucnosti. Na základě věcné a logické souvislosti svých předchozích zkušeností zkoumáme současnou situaci a udělujeme význam selhání – zda se jedná o chybu z nepozornosti, nepochopení atd. Poznatky poté posuzujeme vzhledem k cíli učení (předpokládanému, žádanému budoucímu stavu) a vyvozujeme další postup podle významu chyby – automatická oprava nebo nutnost zkoumat problém podrobněji, zjišťovat další informace, volit odlišný postup. Vycházíme z předešlé identifikace, nyní však přesněji poznáváme charakter chybného výkonu, určujeme příčiny a za jakých podmínek k němu došlo. Výsledkem je odhalení místa nepochopení či chybné operace. Zde je dobré zmínit, že v některých případech k interpretaci nemusí dojít, a to z různých důvodů – poznávací, motivační i osobnostní faktory chybujícího jedince, míra zájmu, lhostejnosti vzhledem k úspěchu či neúspěchu nebo osvojený zjednodušující přístup k chybnému řešení. To vše může mít za následek opakování chybných reakcí a řešení, neustále se opakující koloběh pokusů a omylů a celkovou devalvací efektivnosti učení. (Kulič, 1971, s. 119 - 124)

III. Korekce chybného výkonu

Korekce chyby je závěrečnou fází procesu práce s chybou. Úzce navazuje na předchozí identifikaci a interpretaci, při kterých jsme si na základě zpracování zpětnovazebních informací připravili potřebný podklad k nápravě neúspěchu. Význam korekce pro učení spočívá v omezení negativních účinků, které chyba představuje a nebezpečí její fixace, naopak přínosem je využití informací, které v sobě nese. Ke korekci může dojít dvojím způsobem – buďto k opravě dochází sám žák nebo skrze další osobu. Obecně se však preferuje a ukazuje za účinnější, pokud dochází k autokorekci, tedy k účinnému (opřenému o porozumění a zdůvodnění), samostatnému hledání a nalézání chyb, jejich příčin a následných oprav – jedná se tedy o korekci nejen výsledku, ale i procesu. Tím umožňujeme rozvoj samostatnosti, zvyšujeme pozornost, aktivitu žáků i jejich motivaci a vstřícnější postoj k učení. Navíc se ukazuje, že pokud žák musí vynaložit větší úsilí při řešení problému, poznatky,

kteřé v průběhu získává, mají trvalejší charakter. Míru samostatnosti korekce můžeme stupňovat prostřednictvím formy a rozsahem poskytované pomoci, podle náročnosti a povaze úkolu či vzhledem k věkovým a osobnostním zvláštnostem žáků. Slovy Kuliče: „... čím je typ učení vyšší, složitější, kognitivně nasycenější, tím významnější je samostatná aktivní autokorekce a tím vhodnější je *použití korekce s pomocí*, a to dokonce mnohdy i v postupu, který bychom mohli nazvat *metodou odstupňované pomoci při korekci chybného řešení*...“ (1971, s. 128). Zde bych ráda zdůraznila, že korekce je smysluplná, pokud je zdůvodněná, pouhé sdělení správné odpovědi se ukazuje být nedostatečné. (Kulič, 1971, s. 124 - 135)

Celou problematiku práce s chybou Kulič shrnuje slovy: „... není nutné omezovat prostor učební aktivity pouze proto, abychom chybu z učení vyloučili... jsou to procesy detekce, identifikace, interpretace a korekce chyby, které rozhodují o jejím vlivu na výsledek učení. Zpětnovazební informace o výkonu... nepůsobí sama o sobě, ale vyžaduje často velmi náročné zpracování. Výsledek učení není závislý pouze na frekvenci zpětné vazby, ale především na její kvalitě“ (1971, s. 135).

I v novodobějších výzkumech se můžeme setkat s vyjádřením důležitosti porozumění chybě, na jehož základě můžeme rozlišit správné procesy či fakta od těch chybných. V tomto smyslu je pojímána i teorie o tzv. negativním věděni (negative knowledge). Vychází z předpokladu, že každý jedinec má dva navzájem se doplňující typy věděni – pozitivní věděni o korektnosti fakt a procesů; a negativní věděni o těch chybných. Podstatou negativního věděni je určení hranic a následné rozlišení mezi správným a chybným výkonem. K vybudování takového věděni je zásadní vlastní zkušenost (Rach, Ufer, Heinze, 2013, s. 22). Rach, Ufer a Heinze ve své studii (*Learning from Errors: Effects of Teachers Training on Students' Attitudes towards and Their Individual Use of Errors*, 2013) předkládají procesuální model popisující dva přístupy práce s chybou. První z nich je pragmatický, orientovaný na výsledek činnosti, kdy postupujeme od detekce chyby přímo k její korekci. Druhý je analytický, orientovaný na proces činnosti, je více zaměřený na rozbor chyby a rozvoj strategií v prevenci chyb. Přístup zahrnující analýzu chyb je považován za přínosnější, ale i zde platí, že jeho efektivita závisí na tom, jak chybu vnímá žák. Autoři se dále odkazují na výsledky dalších výzkumů (Keith & Frese, 2008; Nordstrom, Wendland, & Williams, 1998), ve kterých bylo prokázáno, že práce s chybou při učení je efektivnější než vyhýbání se jim, pokud ovšem učitel žákům poskytne jasnou zpětnou vazbu a vytváří tolerantní prostředí vůči chybám.

Význam práce s chybou můžeme nacházet i v dalších výzkumech jako je z roku 2013, ve kterém se Maria Tulis zabývá chováním při práci s chybou ve třídách, především učitelovou reakcí na chybu žáka. Výzkum se skládá ze tří studií analyzující data z přímého pozorování, devíti videonahrávek a zpovědí žáků. Zkoumá vzájemný vztah mezi žakovým a učitelovým přístupem k chybám a jejich dopad na žakovo prožívání. Dohromady tyto studie přispívají k porozumění vzájemné souvislosti mezi učitelovým zacházením s chybou a žakovým přesvědčením o učení se z chyb. Tulis se zmiňuje, že učitelův nevstřícný způsob práce s chybou může mít za následek posílení nežádoucích motivačních vzorců jako je vyhýbání se situacím, ve kterých by žák mohl selhat, nebo prožívání negativních emocí ve vztahu k vyučovacímu předmětu. Proto by měli učitelé s chybou žáka jednat citlivě a vytvořit vstřícné prostředí pro práci s chybou, která by měla být každodenní součástí vyučování. Takový přístup učitele, který podporuje otevřenou diskusi o žakových miskonceptech a učení se z chyb jejich samostatnou opravou má příznivý dopad na zacházení s chybou. Žáci se neobávají posměchu a nehrozí u nich, že se budou bát podstoupit riziko, vyjádřit své miskoncepty nebo svou chybu tajit. Chybu poté vnímají jako příležitost k učení. Odkazuje se na Osera a Spychigerovou (2005), kteří se domnívají, že pokud žákům neposkytneme příležitost zamyslet se a opravit svou chybu, dochází tak k poklesu pozitivního vlivu chyby na učení žáka a k útlumu jeho motivace. Tulis ve své studii dále vymezuje čtyři specifické vzorce přístupů učitele k chybě žáka, které můžeme považovat za vhodné:

1. **Tolerance chyb** – učitelova ochota brát na vědomí a diskutovat o chybách žáků.
2. **Irelevance chyb při hodnocení** – v tomto smyslu učitel za chybu žáky netrestá, ale diskutuje s nimi, čímž chybu využívá jako prostředku k učení, ne jako ukazatele nedostatečného výkonu.
3. **Učitelova podpora** – zahrnuje učitelovu trpělivost a podporu při korekci chyb samotnými žáky.
4. **Absence negativních reakcí učitele na chybu** – učitel nevyjadřuje zlost, nezesměšňuje žáky, když chybují. (Tulis, 2013, s. 57 – 58, přeložila Barbora Babejová)

Chceme-li rozvíjet schopnosti žáků pracovat s chybou, je vhodné seznámit je (skrže konkrétní činnosti a úkoly) s následujícím, poněkud praktičtější uchopeným postupem, který předkládá Slavík (1999, s. 137-138) s odkazem na Kuliče:

- **Vyhledání chyby** – nejprve je potřeba žákům poskytnout dostatek příležitostí k nácviku dovednosti zaznamenat chyby (rozvíjet jejich senzitivitu na vlastní výkon), a to ve svém, ale i cizím výkonu. Toho dosáhneme, pokud v nich vypěstujeme návyk zpětné kontroly vlastní práce a pokud jim dáme dostatek času kontrolu provádět. (konkrétní činností může být např. přečtení si řešení před odevzdáním, vzájemné opravování chyb...)
- **Určení typu chyby** – poté, co žáci rozpoznají odchylku od požadované normy, se zamýšlejí nad tím, proč k chybě došlo. Zda se jedná o chybu náhodnou (způsobenou např. přehlédnutím) nebo zákonitou (žák se špatně naučil pravidlo, mylně pochopil instrukci...). Dále se zamýšlí nad povahou chyby, tedy zda je závažná (při které dochází k významnému negativnímu ovlivnění výkonu) či nepodstatná. Tuto činnost by měl žák provádět sám, ze začátku za dopomoci učitele, neboť určení typu chyby je důležitým krokem k její následné opravě. Pro nás jako učitele je důležité i zjištění, zda se chyby dopustil jednotlivec nebo skupina žáků, což může indikovat špatně osvojené učivo a je potřeba na to náležitě reagovat.
- **Vysvětlení chyby** – v této fázi žák spolu s učitelem zjišťují hlubší příčiny vzniku chyby. Učitel se snaží žáky prostřednictvím úkolů přimět sledovat svou vlastní práci a hledat možné příčiny selhání. Společně si tak odpovídají na otázky jako: „Je to učebním stylem žáka? Je problém ve vzájemném porozumění? Je to nedostatečnou motivací k učení?“ a další.
- **Náprava chyby** – nejedná se jen o její opravení, ale „je to celý soubor pedagogických zásahů, které mají zajistit, aby žák chybu zbytečně neopakoval“ (Slavík, 1999, s. 138). (Pedagogické zásahy se budou lišit podle charakteru chyby, činnosti/úkolů, ve kterém k ní došlo, ale i věkovými a osobnostními zvláštnostmi žáka.) k tomu, aby se žák stal autonomním, je nutné, aby si osvojil správný styl učení, k čemuž tento proces práce s chybou bez pochyb přispívá.

Hattie s Timperleyovou (2007, s. 86) se na toto téma vyjadřují, že pokud žákům umožníme rozvinout jejich schopnost odkrývat chyby, vedeme je také k osvojení schopnosti vlastní sebe zpětné vazby zacílené na dosažení cíle a to především díky seberegulaci.

Při práci s chybou bychom podle psychologů (Kosíková, 2011) měli brát v ohled nezkušenost učícího se, která mnohdy vede ke zbrklým závěrům, ty jsou navíc často ovlivněny i emocionálně.

Dále pak je potřeba jednat s dostatečným taktem a porozuměním a mít na mysli, že chyb se dopouští i vyučující při samotném hodnocení žákových výkonů. Tyto výkony se mohou vychylovat od běžné normy hodnocení a ani sám učitel si nemusí vždy být jist, zda výkon žáka byl či nebyl chybný. „Ne každý výkon žáka může učitel posuzovat podle přesných pravidel a kritérií, vycházejících z pedagogické normy požadovaného výkonu... Učitel pak může i v tvůrčím přístupu žáka hledat a posuzovat „chyby“ podle normovaného postupu... a být tak „překážkou“ v jeho individuálním tvořivém přístupu a projevu“ (Kosíková, 2011, s. 138). Také Slavík (1999, s. 72) se zabývá touto myšlenkou, zmiňuje se o tzv. objektivních a relativních chybách. Objektivní chyby jsou takové, ke kterým dochází při řešení s jasně daným postupem, kdy žák zvolí špatný způsob, algoritmus či pravidla nebo uvede špatná fakta a znalosti. K těmto chybám často dochází v oblasti exaktních věd, ve kterých lze snadno změřit odchylky od normy. Ve školním prostředí se pak jedná o vzdělávací obory jako je matematika, geometrie a další, při nichž žák k dosažení výsledku využívá způsoby, díky nimž za opakování stejného postupu dochází ke stejným výsledkům. Oproti tomu chyby relativní jsou takové, při jejichž hodnocení se nemůžeme opřít o obecně platný nezpochybnitelný důkaz. Mnohdy se vztahují k našim osobním názorům, hodnotám a postojům, kde není jedna správná odpověď. Jak dále uvádí Slavík (1999, s. 73), v těchto případech je „... přípustné odvolat se na subjektivní mínění – „mně se to líbí (nelíbí)“. Takový soud je sice možné zpochybňovat „přemlouváním“, poukazováním na alternativní kritéria hodnocení apod., není však možné jej prokazatelně vyvrátit.“ Jinými slovy, jsme odkázáni na naše subjektivní vnímání skutečnosti, které je dané výchovou a kulturou, ve které žijeme. Relativní hodnoty pak můžeme mezi sebou sdílet nebo se vůči nim vyhrazovat, kriticky k nim přistupovat a argumentovat o jejich platnosti, ale nemůžeme je konkrétněji změřit a vyhodnotit.

Z toho vyplývá, že k výkonu žáků mnohdy přistupujeme (třeba i nevědomě) subjektivně a ne vždy se nám povede být zcela objektivní. V každé situaci bychom však měli brát v potaz charakter činnosti, při které k chybě došlo.

K „chybování“ při práci s chybou ze strany učitele dochází, když:

- Přeceňují nedostatky v oblasti znalostí, dovedností (tam, kde jsou chyby měřitelné) bez zřetele např. hodnocení originality a tvůrčího přístupu.
- Přeceňují nedostatky v oblasti faktografické bez zřetele k celkovému profilu žáka.

- Přeceňují zkoušení a klasifikaci učiva teoretické povahy bez zřetele k jeho aplikaci v praxi. (Kosíková, 2011, s. 138)

Má-li být učitel schopen využít chyb žáků k jejich učení, je nutné, aby byl kompetentní ve třech oblastech:

1. znalost možných typů chyb – učitelé musí znát chyby a jejich podstatu, aby je mohli rozpoznat a dále s nimi pracovat;
2. znalost různých strategií práce s chybou/ reakcí na chybu – je nutné, aby učitelé na chybu vhodně reagovali (poskytovat adekvátní zpětnou vazbu);
3. dovednost využít chybu jako příležitost ke zlepšení učení – přistupovat k chybě jako k přirozené součásti učení se a podle toho s ní i pracovat navzdory časovým nárokům školního vyučování. (Turling, Seifried, Wuttke, 2012 in Starý, Laufková et al., 2016, s. 66 – 67).

Pro práci pedagoga je pak důležité rozlišovat, kdy chybu může připustit a kdy nikoliv. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 100) v souvislosti s tím zdůrazňují: „Chybám by se mělo předcházet při osvojování pracovních a pohybových dovedností. Naopak u složitějších poznávacích činností, při řešení problémů, u tvůrčích činností není vhodné omezovat prostor pro samostatnou činnost, byť riziko chyb stoupá.... Protože žák svou činnost nejen provádí, ale také prožívá, měl by být připraven na možnou chybu, aby dokázal zvládnout situaci nejistoty, dokázal vzdorovat dílčím neúspěchům, uměl překonávat obtíže.“ Stejně tak jako na charakteru činnosti záleží i na fázi učení, při které k chybě dojde. Na Chybu bychom měli reagovat ihned, pokud k ní došlo při fázi nácviku, tím předcházíme její fixaci a následnému negativnímu dopadu na učení žáků (Starý, Laufková et al., 2016).

Z již uvedených informací je zřejmé, že práce s chybou úzce souvisí s pojetím výuky. Výuka s jasně formulovaným cílem obvykle zahrnuje i konkrétní požadavky na výkon žáků. Výhodou je, že se učitel může při posuzování správnosti žákovy výkonu opřít o objektivní hodnotící kritéria a tak přesně určit, jakých chyb se dopustil. Jinak je tomu v případě pojetí výuky zaměřené na činnost žáka, kde obvykle není vyjádřena přesná formulace požadavků na výkon. To znamená, že učitel se nemůže odkázat na objektivní hodnotící kritéria, a tak se celý proces zjišťování, nalézání a pojmenovávání chyb stává náročnějším. Jinými slovy, už se nejedná o hodnocení objektivní, ale subjektivní. Přestože se jedná o subjektivní záležitost, je nutné, aby hodnocení vycházelo

z diagnostikování žákových schopností, jeho osobnostních kvalit a bylo opřeno o obecně platné principy posuzující výkon a jeho kvality (Kosíková, 2011).

Z toho, co již bylo řečeno výše, můžeme shrnout jisté výhody přístupu k chybám jako k příležitostem pro další učení:

- žáci se nebojí riskovat, zkoušet a ověřovat své nápady, hledat nové postupy, což může přispět k rozvoji jejich divergentního myšlení a kreativity;
- stávají se aktivními účastníky vzdělávacího procesu a získávají tak nové zkušenosti.
- žáci své chyby neskrývají a nevyhýbají se situacím s větším rizikem vzniku chyb;
- práce s chybou vede k rozvoji kritického myšlení a schopností řešit problémové situace;
- přispívá k rozvoji seberegulace – žáci se učí sledovat svou práci a vhodně ji korigovat;
- přispívá k zodpovědnosti – žáci se učí, že každé jednání má nějaké následky;
- z diagnostického hlediska, na základě porozumění chybám žáka, učitel poznává jeho myšlenkové postupy a dokáže mu lépe pomoci, ale je i důležitou zpětnou vazbou pro učitele, kdy zjišťuje, co a nakolik si žáci osvojili a podle toho může dále postupovat;
- odhalují žákovy miskoncepty a přispívají k jeho lepšímu porozumění jak obsahu učení, tak problému, a tak se žák chybě v budoucnu spíše vyhne.

Je patrné, že učitelův přístup k chybám nelze zúžit na pouhé konstatování skutečnosti, že výkon žáka je nedostatečný, ale musí se na problém dívat z různých perspektiv a přistupovat k němu komplexně. Učitelův postoj by měl být takový, aby z chyb dokázal vytěžit co nejvíce pro další pokrok žáků, ne je odsuzovat nebo jejich neúspěch dokonce přičítat za vinu jejich neschopnosti či negativním charakterovým vlastnostem, což by mohlo vést k „nálepkování“ žáků a dalším nežádoucím jevům v přistupování k nim.

2.3 Nejčastější chyby, jichž se učitelé dopouští při podávání zpětné vazby

Nyní bych se ráda zaměřila na to, čemu se při podávání zpětné vazby vyhnout, abychom zpětnou vazbu žákům předali efektivně. Slavík uvádí, že problémem současného školního hodnocení je „nálepkování“, kterým je žák označován, zařazován a jako celá osobnost klasifikován. Hodnocení je v tomto smyslu pocíťováno nikoli jako výraz momentálního úspěchu či neúspěchu, ale jako osudový výrok o vlastních schopnostech. Nikoli „dnes se mi to nepovedlo“, ale „jsem nemožný, nešikovný, hloupý...“ (Slavík, 1999, s. 146). Autor dále zdůrazňuje, že takovému „nálepkování

a škatulkování! Bychom se měli vyhnout. Je lepší a mnohem efektivnější zaměřit se přímo na potíže, které žák má, vymezit je a pomoci mu s nimi. „Tím dáváte najevo, že neodmítáte spolupráci se žákem („jsi neschopný, nechci s tebou mít nic společného“), ale naopak, hlásíte se k ní („nepovedlo se to, pomohu ti, abychom mohli spolu pokračovat dál““ (Slavík, 1999, s. 147). Takováto kritika nemá devastující účinky, ale je přijímána s důvěrou. Žák si uvědomuje, že mu učitel chce pomoci, ne ho zesměšnit nebo trestat za to, že chybuje. Neztrácí zájem o učení, ale naopak je pravděpodobnější, že nabízenou pomoc přijme a bude dál spolupracovat. Za přínosné můžeme považovat i určité snížení míry stresu, díky kterému má žák větší předpoklady k podání lepšího výsledku.

Také „nálepka šikovního žáka“, která je mezi pedagogy často užívaná, má svá úskalí. Může být vnímána lichotivě a povzbudivě, ale také může vyjadřovat učitelovu nespokojenost s výkonem žáka. Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 131) se k tomu vyjadřují následovně: „Toto nadhodnocení přirozených žákovských schopností je pro žáka příjemné, ale zároveň učiteli umožňuje přenést na ně zodpovědnost za vlastní vzdělávací výsledky. Jsou dost schopní, aby vše zvládli při stávajícím způsobu výuky, stačí, když budou aktivně pracovat.“ V tomto smyslu je tedy na žákovi, aby převzal iniciativu. Když se bude dostatečně připravovat, učit a dávat pozor dosáhne úspěchu. Na druhou stranu, pokud žák selže je pro něj snazší připustit, že se dostatečně nesnažil nebo nepřipravil, než si přiznat, že na něco nestačí (Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 131). Dalším rizikem je, že takováto nálepka, klade na žáka větší tlak ze strany učitele. Žák je ten šikovní, kterému se musí vše povést a vždy se mu daří dobře. Dopustit se chyby je v jeho případě vyloučené, což může vést ke strachu z chybování a tedy i z experimentování, zkoušení nových postupů a k následnému útlumu aktivity žáka.

Obrátíme-li pozornost na obsah zpětnovazební informace, i zde můžeme zaznamenat chyby, kterých se učitelé dopouští. Jednou z nejčastějších je tzv. zamlčené hodnocení. Problémem takovéto zpětné vazby je, že nepředává žákům podstatnější informace o jejich výkonu. Více se můžeme dočíst u Šed'ové se Švaříčkem (2011, s. 8) v jejich studii zabývající se tímto problémem, kde uvádí: „...zpětná vazba je často spíše implicitní. Učitel mnohdy nevysloví žádný hodnotící výrok, žáci jeho mínění rozpoznají podle toho, zda celou sekvenci uzavírá a pokračuje k další otázce (pozitivní zpětná vazba), nebo zda klade původní otázku znovu, nějak ji reformuluje nebo k ní přidává doplňující požadavek (negativní zpětná vazba).“ Funkce zpětné vazby je tak značně omezena a to v tom smyslu, že na jejím základě nemá žák možnost dále regulovat svůj učební

proces. Žák se sice dozví (nebo spíše tak usuzuje podle reakce učitele), zda byla jeho odpověď/výkon správný či nikoliv, ale nedozvídá se nic, co by mu pomohlo v dalším posunu ve vzdělávání. Je třeba zmínit, že podle výše zmíněné studie je tento druh zpětné vazby jednou z nejčastěji užívaných v pozorovaných školách a patrně tomu tak bude i v celém současném školství.³

Šedřová se Švaříčkem (2011, s. 10-12) narážejí na další problémovou oblast, a to předávání negativní zpětné vazby, kterou při svém šetření zaznamenali jen v poměrně malém množství případů. Jak uvádí je to částečně dáno tím, že učitelé užívají spíše kognitivně lehké otázky, při jejichž odpovídání žáci nechybují. Příliš jednoduchá otázka či úkol může mít za následek negativní dopad na proces učení, protože: „...nevyvolává vždy dostatečně vysokou intelektuální aktivitu a učební úsilí. Triviální, příliš lehké odpovědi, nenáročné výkony v úkolu, kde samo zadání značně omezuje a napovídá možná řešení, nepřispívá mnoho k učení“ (Kulič, 1971, s. 66). Ale také tím, že se učitelé negativní zpětné vazbě často vyhýbají. Hodnocení přenechávají buďto na žácích samotných nebo se mu úplně vyhnou a přejdou k dalším činnostem. Z jejich studie vyplývá, že se tomu tak děje v oblasti posuzování tvořivých výkonů žáků, ale i v oblasti jejich vědomostí. V těchto situacích učitelé nezprostředkovávají žákům jasnou odpověď ani jim problém více nevysvětlují, čímž jim odepírají požadované informace a v podstatě je staví do pozice pochyb a spekulací. Přitom ze zahraničních výzkumů (Petersonová a Irving, 2008; Smith, 2008) vyplývá, jak se můžeme dočíst ve studii autorek Laufkové a Novotné (2014), že žáci vyhledávají formativní zpětnou vazbu, která obsahuje informace vztahující se k tomu co, ale především i jak je třeba zlepšit. Naopak mezi způsoby podávání zpětné vazby, které žáky nejvíce iritují, patří: „a) minimální nebo žádná zpětná vazba, žádné vysvětlení známky; b) poskytnutí pouze negativní zpětné vazby a kritiky; c) neposkytnutí návodu, jak se zlepšit; d) neposkytnutí kritérií pro hodnocení ani pro jednotlivé známky“ (Smith, 2008 in Laufková, Novotná, 2014 s. 114). Příčinou zřejmě bývá jednak nejistota učitele v probíraném učivu nebo snaha vytvořit vstřícné klima ve

³ Zamlčené hodnocení může být i funkční – „Přijatelně totiž funguje v situacích, kdy učitel kladé uzavřené otázky směřující k tomu, aby žáci vylovili z paměti určitý faktografický údaj či provedli jednoduchou aplikaci známého pravidla. Učitelé potom jednoduše třídí odpovědi na správné a nesprávné, není třeba podávat hlubší vysvětlení, neboť vše lze dohledat v učebnici či v zápisu do sešitu z minulé hodiny.“ (Šedřová, Švaříček, 2011, s. 9). Jak se autoři dále zmiňují, tento zpětnovazební mechanismus úzce souvisí s kognitivní náročností otázek, jichž učitel užije a z nich vyplývajících nároků na žakovu odpověď.

třídě. S tím souvisí problém, který poznamenávají již dříve zmíněné autorky Kosíková s Černou (2013, s. 380) a to ten, že neopravení chyby v sobě nese negativní potenciál jejího zpevnění. Pokud nedojde ani k její identifikaci, pak nastává situace, ve které žák svou chybu může dokonce považovat za správnou odpověď, čímž je přímo ohroženo jeho učení.

Zpětná vazba ztrácí významně na své efektivnosti také, pokud se přímo neváže k dosažení stanoveného cíle výuky. Informace v ní obsažené tedy nejsou relevantní vzhledem k cíli – žák se sice dozvídá jisté informace týkající se jeho výkonu, ale tato zpráva v daný okamžik pro něj není stěžejní. Hattie s Timperleyovou (2007) dále argumentují, že takováto zpětná vazba nepomáhá zmenšit mezeru mezi výkonem žáka a požadovaným úspěšným dosažením cíle. Přitom, pokud jsou cíle stanoveny tak, aby pro žáka byly přiměřenou výzvou a učitelé i studenti se jimi řídí, poté dochází k vzájemnému porozumění kritériím jejich úspěšného dosažení (s. 89). Podobně autorky Kosíková s Černou (2013, s. 374) se odkazují na slova Heluse: „Pochopení hodnocení ve smyslu významu dosažených výkonů ve vztahu k cíli může navodit změnu poznávací struktury řešení dané úlohy a učení samotného.“ Máme-li na mysli rozvoj žáků, poté by mělo být naší snahou dále formovat jejich schopnosti k autonomnímu učení a seberegulaci, k čemuž můžeme přispět právě prostřednictvím zpětné vazby, která jim dodá potřebné informace a tím vytvořené příležitosti k rozvoji těchto schopností. Při podávání zpětné vazby si musíme jako učitelé položit otázku, čeho jejím prostřednictvím chceme dosáhnout a podle toho také jednat a volit vhodné způsoby.

2.4 Jak podat zpětnou vazbu efektivně

Nyní, když jsme se seznámili s problémy, které s podáváním zpětné vazby souvisejí, bych se ráda zaměřila na způsoby, jak dosáhnout co největšího efektu.

K tomu nám mohou posloužit následující dva přehledy převzaté od Susen M. Brookhart, na kterých lze vidět, v čem se zpětná vazba liší po stránce obsažených informací a způsobů, strategií jejího podání. Jednotlivé kategorie jsou navíc doplněny o doporučení, kterými se můžeme řídit či inspirovat:

strategie podání zpětné vazby, se může odlišovat...	následujícími způsoby...	doporučení
načasování	<ul style="list-style-type: none"> - kdy - jak často 	<ul style="list-style-type: none"> - pokud se zaměřujete na znalosti a vědomosti, poskytněte zpětnou vazbu ihned - komplexnější informace vztahující se k žákovu procesu práce a myšlení poskytněte po kratší časové prodlevě - poskytnutí zpětné vazby neodkládejte příliš - zpětnou vazbu poskytněte tak často, jak je to v praxi možné – při/po všech významnějších úkolech
množství	<ul style="list-style-type: none"> - na kolik oblastí poukázat - kolik informací předat 	<ul style="list-style-type: none"> - upřednostňujte – vyzdvihněte nejpodstatnější oblasti - vyberte body, které jsou nejpodstatnější vzhledem ke vzdělávacím cílům - při podávání zpětné vazby mějte na mysli žákův současný vývojový stav
způsob	<ul style="list-style-type: none"> - ústně - písemně - vizuálně/demonstrativně 	<ul style="list-style-type: none"> - zvolte nejvhodnější způsob – odpovězte si na otázky – Bude komentář dostačující? Je potřeba osobní schůzka s žákem? ... - zpětná vazba tváří v tvář (rozhovor s žákem), pokud je možná, je nejúčinnější - písemnou zpětnou vazbu dejte žákům na jejich písemně zpracované práce, pracovní listy - demonstrace použijte, pokud žáci nevědí, jak něco udělat nebo pokud potřebují příklad
komu je zpětná vazba poskytována	<ul style="list-style-type: none"> - jednotlivci - skupině/celé třídě 	<ul style="list-style-type: none"> - pokud zvolíme individuální zpětnou vazbu, dáваме tím žákům najevo, že si vážíme jejich učebního procesu, vidíme v něm hodnotu - skupinová zpětná vazba je vhodná tehdy, když většina třídy nepostihla myšlenku úkolu – je tedy příležitostí k do učení/přeučení

(Brookhart, 2008, s. 5, přeložila Barbora Babejová)

Díky této tabulce můžeme vidět různé způsoby, jak zpětnou vazbu žákům předat a oblasti, ve kterých se musíme rozhodnout, jaký způsob použít, abychom dosáhli co největšího efektu. Brookhart dále upozorňuje, že daná doporučení závisí na kontextu – tedy na povaze našich žáků, na konkrétních úkolech a třídním klimatu. Jinak řečeno, neexistuje jeden platný návod pro různé situace, které ve vyučování mohou nastat.

Při podávání zpětné vazby nelze vynechat ani obsah informací, které žákům míníme zprostředkovat. Přehled spolu se způsoby a doporučeními je zpracován v následující tabulce:

Obsah zpětné vazby, se může odlišovat...	v následujících způsobech...	doporučení
zaměření	<ul style="list-style-type: none"> - na práci samotnou - na zvolený proces práce - na žakovu seberegulaci - na žáka osobně 	<ul style="list-style-type: none"> - pokud je to možné, zaměřte se jak na práci, tak na její proces – i vzájemný vztah - pokud to přispěje k žakovu vnímání vlastní činnosti, zmiňte se o jeho seberegulačních schopnostech - vyhněte se osobním komentářům
srovnání	<ul style="list-style-type: none"> - s kritérii dobré práce (kritériální hodnocení) - s ostatními žáky (normativní hodnocení) - s žakovým minulým výkonem (individuální vztahová norma) 	<ul style="list-style-type: none"> - zpětnou vazbu vztahující se k žakově práci podávejte na základě kritérií - normativní zpětnou vazbu užívejte tehdy, chcete-li žáka informovat o procesech a vynaloženém úsilí - zpětnou vazbu vycházející z individuální vztahové normy je vhodné užít především u méně úspěšných žáků, kteří potřebují vidět pokrok, který udělali, ne jak daleko jsou od cíle
funkce	<ul style="list-style-type: none"> - popis - zhodnocení/úsudek 	<ul style="list-style-type: none"> - popisujte - nesud'te
valence	<ul style="list-style-type: none"> - pozitivní - negativní 	<ul style="list-style-type: none"> - používejte pozitivní zpětnou vazbu, při které popíšete, co bylo dobré/dobře - negativní popisnou zpětnou vazbu doplňte o pozitivně znějící návrhy na zlepšení pro příští výkon

jasnost, srozumitelnost	- srozumitelná studentům - nejasná	- použijte slova a pojmy, kterým žáci budou rozumět - množství a obsah zpětnovazebních informací přizpůsobte aktuálnímu žákovu vývojovému stupni
specifičnost	- přehlcoující - tak akorát - příliš obecná	- míru informací přizpůsobte žákům a úkolu - zpětná vazba by měla být dostatečně konkrétní na to, aby žák věděl, co dělat dále, ale ne příliš - neopravujte každou žákovu chybu, ale nechte žáky, ať k správné odpovědi dospějí sami
tón	- implikace - co žák uslyší	- volte taková slova, která vyjadřují respekt k žákům a k práci - volte taková slova, která žáka staví do pozice jednatelství - volte taková slova, která nutí žáky zamyslet se a uvažovat

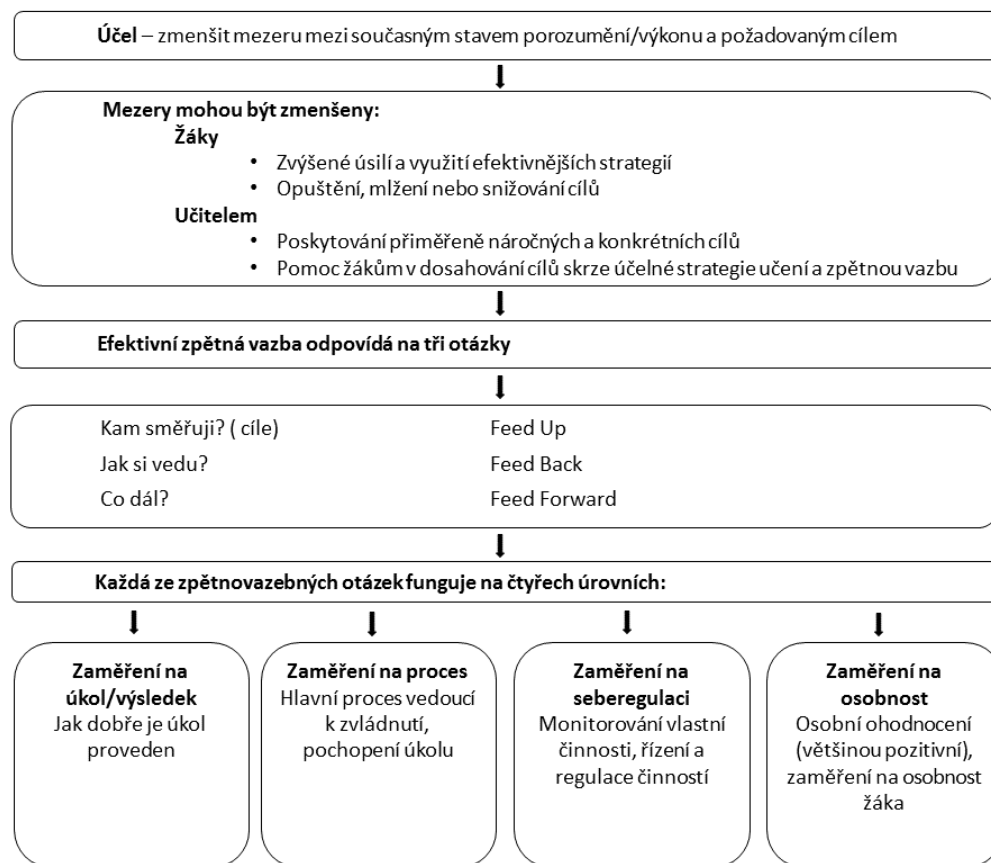
(Brookhart, 2008, s. 6 – 7, přeložila Barbora Babejová)

Z výše uvedených tabulek je zřejmé, že chceme-li podávat zpětnou vazbu formativně, jedná se o náročnou komplexní činnost, při které musíme učinit nejrůznější rozhodnutí. Vždy bychom měli mít na mysli především rozvoj žáků a jejich další posun ve vzdělávání a to vše zohledňovat vzhledem k jejich individuálním možnostem a míněným záměrům.

Je patrné, že zpětná vazba má přímý vliv na učení žáků. Již dříve uvedení Hattie s Timperleyovou (2007) vytvořili model efektivní zpětné vazby zohledňující jednotlivé vlastnosti a podmínky, díky kterým je účinná. Ve svém článku se zmiňují o třech základních otázkách, jejichž zodpovězení (učiteli i žáky) nám pomůže zmenšit vzdálenost současného výkonu žáků od optimálního vzhledem k vzdělávacímu cíli. Pomáhají nám soustředit pozornost na to, co se odehrálo, co se odehrává a co dělat dále. Účinnost zpětné vazby se poté liší podle úrovně, ke které se vztahuje (zaměření na úkol, proces, seberegulaci či osobnost žáka). Tyto tři otázky jsou:

- Kam směřuji? (Jaké jsou cíle?)
- Jak si vedu? (Jaký pokrok jsem udělal/a směrem k cíli?)
- Kam budu směřovat dále? (Co udělat pro to, abych dosáhl/a dalšího pokroku?)

2.4.1 Model efektivní zpětné vazby podporující učení:



(Hattie, Timperleyová, 2007, s. 87, přeložila Barbora Babejová)

Účel zpětné vazby, jak můžeme vypořádat z modelu, se přímo vztahuje ke stanoveným cílům vzdělávacího procesu. Součástí vyučování je hodnocení žakových výkonů z hlediska dosažení těchto cílů a z něho vyplývající kroky pro další výuku. Jedná se o neustále probíhající proces zjišťování informací, jejich vyhodnocování a vyvozování následných závěrů pro další praktické využití. K tomu nám slouží zpětná vazba, abychom mohli navázat na relevantní informace získané zodpovězením zpětnovazebných otázek a využít je pro další učební pokrok.

Jelikož cíle a hodnocení hrají zásadní roli v efektivnosti zpětné vazby, budu se touto problematikou dále zabývat v následujících částech této práce.

3 Zpětná vazba jako součást hodnocení

Zpětná vazba je neodmyslitelnou součástí hodnocení, a to nejen toho školního. Její podstatou je, že v sobě nese určitý hodnotící výrok vztahující se k výkonu. Díky ní můžeme vyjádřit míru spokojenosti, zda výkon byl žádoucí či nikoliv a na tomto základě regulovat následující chování a jednání. Co tedy máme na mysli pojmem hodnocení? Hodnocení je podstatou veškeré lidské činnosti, kdy na základě posuzování a třídění podstatných informací od těch nepodstatných, se rozhodujeme a vyvozujeme určité závěry. Slovy Slavíka: „*Hodnocení je proces porovnávání, rozlišování, výběru a uspořádávání objektů*. Hodnocení pro hodnotitele zavádí kvalitativní pořádek ve věcech. Nejdříve je mezi sebou porovnává, aby rozlišilo důležité od lhostejných a vybralo ty důležité. Potom opět porovnává důležité věci mezi sebou, aby je uspořádalo podle míry hodnoty“ (Slavík, 1999, s. 17). Je patrné, že hodnocení je velice náročný mentální proces, který vychází z hodnot uznávaných společností. Před učitele pak klade požadavek na rozvoj dovednosti hodnotit u nich samých, ale i u žáků, čímž se současně stává i clem vzdělávání (Slavík, 1999).

Pokud mluvíme o školním hodnocení, máme na mysli takové, které informuje učitele, žáky, rodiče a další účastníky vzdělávacího procesu o tom: „...nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky... je zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů“ (Slavík, 1991, s. 14 – 15). Podstatným rysem hodnocení tedy je, že informuje o průběhu a výsledcích výuky, a tak se stává i důležitým komunikačním pojítkem mezi školou a rodinami žáků. Není jen prostředkem vzdělávání, ale i jeho cílem, neboť je velmi podstatnou dovedností, kterou by si každý z nás měl osvojit. Současně výuku ovlivňuje, působí na motivaci žáků, jejich aspirace, prožívání a s ním související klima převládající ve školní třídě - neměli bychom tedy zapomínat, že má sloužit především žákům, jako pomoc a podpora ve vzdělávání (Slavík, 1991). Naším cílem by mělo být, aby žák hodnocení rozuměl jako prostředku ke zlepšování své práce. „Přitom se musí dozvědět dvě klíčové informace: 1) v čem je jeho práce vyhovující, resp. méně vyhovující (kvalitativní složka hodnocení – kritérium); 2) do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka hodnocení: pořadí na nějaké škále, která porovnává úspěšnost výkonu buď s ohledem na stav populace, nebo s ohledem na vývoj výkonů samotného žáka)“ (Starý, Laufková et al., 2016, s. 13). Jinými slovy, hodnocení má zásadní vliv na kvalitu výuky, její průběh i výsledky.

3.1 Funkce hodnocení

Jelikož hodnocení je podstatnou součástí vzdělávacího procesu, plní nejrůznější funkce: motivační, poznávací, informativní, konativní, regulativní, výchovnou, prognostickou, diferenciací a další (podrobněji Slavík, 1999; Kolář, Šikulová, 2009). Pokud však chceme pozitivně ovlivnit učení žáka, smyslem hodnocení je především poskytnout žákovi efektivní zpětnou vazbu. Ve vztahu k funkcím hodnocení se pak jedná o zpětnou vazbu, která žákovi zprostředkovává informace nejen o výsledku, ale i procesu učení, čímž podporuje jeho seberegulaci (poznávací, informativní, regulativní, výchovná funkce). Současně by však měla žáka i motivovat, povzbudit a vést ho k dalšímu jednání, a to tím, že reaguje na jeho potřeby, jako je uznání, prožít úspěch a vyhnout se neúspěchu, být kladně přijímán, ale i touha dozvědět se něco nového či porozumět světu kolem sebe a další (motivační, konativní funkce). V každém hodnocení je zastoupeno více funkcí, liší se ovšem převahou. Podle převládající funkce se mění i charakter hodnocení a důsledky, které mohou mít podle okolností různý dopad na psychiku žáků. I na to bychom měli brát při hodnocení, a tedy i udílení zpětné vazby, ohled a užívat takové způsoby, které jsou pro žáka v dané situaci přínosné a odpovídají jeho možnostem (Slavík, 1999, s. 16 – 18). Z toho můžeme vyvodit, že kvalitní zpětná vazba by měla být pro žáka především pomocí pro porozumění, jak na tom je vzhledem k učebním cílům. Důležité potom je, aby informace byly pro žáka srozumitelné a předané takovým způsobem, který povede k jeho dalšímu jednání a učení.

V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalšími funkcemi hodnocení, které se nejrůzněji doplňují a prolínají. Já bych zde zmínila už jen jednu, kterou považuji za významnou v práci pedagoga, a to funkci diagnostickou. Jedná se o funkci, která nám zprostředkovává informace o znalostech, porozumění žáků i příčinách jejich nezdarů. K tomu Slavík dodává: „Hodnocení ve funkci *diagnózy* má umožnit bezprostřední korekční zásahy a průběžné plánování dalšího postupu vzhledem ke stanoveným cílům“ (1999, s. 37). V souvislosti se zpětnou vazbou tedy učitel jedná tak, aby žákovi pomohl dosáhnout cíle učení. To vyžaduje jednak monitorování žákovy práce, jednak snahu porozumět mu, aby následně mohl podniknout kroky, které žáka k cíli dovedou. V tomto případě by se dalo mluvit o hodnocení podle individuální vztahové normy, tedy takovém, které vyzdvihuje průběh učení a sleduje individuální postup žáka (Novotná, Krabsová, 2013, s. 357). Výkon žáka poté posuzujeme z hlediska jeho minulých výkonů, což může přispět k jejich motivaci a aktivnímu zapojení do výuky. Tím, že sledujeme dílčí výkony, jejich kvalitu a zaznamenáváme i drobné pokroky, umožňujeme i slabším žákům prožít pocit úspěchu, čímž

podpoříme jejich důvěru ve vlastní síly a pomáháme jim formovat své sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Ovšem za předpokladu, že žáci předem znají a rozumí hodnotícím kritériím, aby dokázali určit v čem jim jejich výkon odpovídá/neodpovídá.

Ze zmíněných funkcí hodnocení je patrné, že různé funkce odpovídají i různým cílům, metodám, formám a nárokům kladeným jak na žáky, tak na učitele. Hodnocení je považováno za jednu z nejnáročnějších činností učitele, a proto bychom k němu měli přistupovat zodpovědně, předem plánovat jakých způsobů či metod použijeme, vhodně je do výuky zařazovat a podle potřeby obměňovat tak, abychom jim dosáhli toho, co jsme si vytyčili.

3.2 Hodnocení sumativní a formativní

V současné vzdělávací politice rozlišujeme dva zásadní způsoby hodnocení – sumativní a formativní. Navzájem se od sebe liší účelem a interpretací výsledků. Hodnocení formativní slouží primárně žákovi, je průběžné, což znamená, že informace, tedy zpětnou vazbu, kterou žák obdrží, může následně použít a ovlivnit tak výsledek své činnosti. V tomto smyslu se jedná o „hodnocení pro učení“ (Novotná, Krabsová, 2013). Oproti tomu sumativní hodnocení, označované také jako „hodnocení učení“ (Novotná, Krabsová, 2013), slouží převážně někomu jinému, zpravidla je konečné a na jeho základě už žák nemá možnost změnit výsledek svého snažení (Starý, 2006). Podobné vymezení tohoto rozdílu najdeme i v práci J. W. Looney (2009, s. 10), kde se zmiňuje, že získané informace (při formativním hodnocení) slouží k dalšímu uplatnění v podobě formování pokroku, ne jen k shrnutí žákova výkonu. Vzájemně se tedy od sebe liší, jak uvádí autoři Starý s Laufkovou (2016, s. 19): „načasováním (konečné x průběžné), hlavním adresátem (někdo druhý x žák) a účelem, kterému slouží (určit zda žáci vědí, rozumí x určit co vědí, čemu rozumí, co mohou udělat)“.

V minulých letech se vedly neustálé diskuze na téma, který z uvedených typů je vhodnější a proč by se mělo měnit něco, co fungovalo po tak dlouhou dobu. Počátky těchto diskuzí by se daly zaznamenat již v 70. letech minulého století, kdy B. Bloom se svými spolupracovníky došel k závěru, že: „...pedagogické hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu, ale mělo by žákům poskytovat zpětnou vazbu a radit jim, jak napravovat chybné učební postupy“ (in Starý, 2006, s. 1). K tomu bychom mohli přidat i argument, že současní odborníci se shodně vyjadřují k důležitosti formativního hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu (Novotná, Krabsová, 2013). Opřít bychom se mohli rovněž o výzkumnou zprávu Organizace pro

hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) zaměřenou na české školství, která byla zveřejněna v roce 2012. Účelem této zprávy bylo zjistit, jak mohou být využity systémy hodnocení ke zlepšení kvality, rovnosti a efektivnosti školního vzdělávání. Z výzkumu pak vyvstaly oblasti, ve kterých se české školství jeví jako slabší. Mezi tyto problematické oblasti našeho školství patří:

- Nesystematičnost hodnocení pro učení.
- Malý důraz kladený na podávání zpětné vazby žákům.
- Nedostatečný důraz na rozvoj vzájemné interakce mezi učitelem a žákem, která by pomáhala v procesu učení. (Santiago, et al., 2012, s. 10)

Všechny tři oblasti přitom bývají označovány za podstatné části formativního hodnocení. Z toho lze usuzovat, že systematickým zařazováním strategií a technik formativního hodnocení do školní výuky, bychom mohli pozitivně ovlivnit zmiňované problematické oblasti českého školství. Ze svých zjištění výzkumný tým vyvodil závěry, tedy potřebu českého školství přijmout větší odpovědnost za zlepšení výsledků žáků. Toho dosáhneme prostřednictvím formativního hodnocení, které vede k posílení učení žáků spíše než hodnocením sumativním, které slouží jako záznam o výsledcích učení (Santiago, et al., 2012, s. 10). Celou diskuzi bychom mohli uzavřít slovy Starého: „Otázka nestojí, zda ve škole provádět buď sumativní, anebo formativní hodnocení. Ve škole se žák bude vždy setkávat s oběma druhy hodnocení. **Důležité je uvědomit si, že pro rozvoj klíčových kompetencí potřebuje žák především takové formy hodnocení, které se označují jako hodnocení formativní**“ (in Starý, 2006, s. 1). Více se o této problematice můžeme dočíst v další odborné literatuře (např. Slavík 1999; Starý, Laufková et al., 2016; Wiliam, Leahyová 2016).

Ve vztahu s formativní zpětnou vazbou je pak podstatné, aby hodnocení bylo pro žáka dostatečně informativní. Mělo by obsahovat jak složku kvantitativní (klasifikace), tedy určení míry kvality, díky kterému žák pozná rozdíl mezi „lépe vs. hůře“ a může sledovat vývoj úspěšnosti v průběhu času (Starý, Laufková et al., 2016, s. 13). Tak kvalitativní, kdy se žák dozvídá, v čem byl jeho výkon dobrý či špatný, co udělat pro to, aby se zlepšil nebo jak na tom v daný okamžik je vzhledem k cíli. Problémem známkování, bez poskytnutí konkrétnějších informací, je jednak nedostatečnost, neúplnost informací, které se žák ze známky dozví. Jednak negativní postoj méně úspěšných žáků k hodnocení a podobně u žáků hodnocených jako „výborní“ může tato forma hodnocení vyvolat zdánlivý pocit, že všechno umí a nepotřebují se víc naučit nebo se zlepšit (Starý, Laufková et al.,

2016, s. 15). Jinými slovy známka jako informace nám neodpovídá na základní otázky efektivní zpětné vazby – Kam jdu/směřuji? Kde se právě nacházím? Jak se dostanu k cíli? Přitom právě tyto zpětnovazební informace jsou v hodnocení pro žáka klíčové k tomu, aby mohl zlepšovat svou práci, k rozvoji schopnosti seberegulace a autonomního jednání.

Pro formování žáka je rovněž důležité, aby mu poskytnutá zpětná vazba byla srozumitelná, což se neobejde bez jasného verbálního vyjádření. Pomoci si můžeme obrazy, symboly, grafy nebo i samotnými známkami, pokud odkazují k explicitnímu slovnímu popisu výkonu (deskriptoru) založenému na předem stanovených, jasných kritériích. Takové slovní hodnocení pak vede k nárůstu výkonnosti a k pozitivnímu postoji úspěšných i méně úspěšných žáků k hodnocení (Starý, Laufková et al., 2016, s. 16 – 18, 22). Měli bychom však mít na mysli, že pro to, aby slovní hodnocení bylo žáky vnímáno pozitivně, musíme při jeho předávání dodržovat určité zásady. Tou nejdůležitější je, že za každých okolností se vždy jedná o výpověď toho, co můžeme skutečně vidět (bez našich úsudků, které si vyvozujeme – „neoprávněných interpretací“). Slovní hodnocení je tedy popisem činnosti či jejího průběhu, výsledků učení (co již žáci zvládají a co je dalším cílem) a chování žáků. Rozhodně nesmí docházet k hodnocení jejich osobnosti a vlastností, tedy jejich kvalit a nedostatků, či k srovnávání osob žáků, čímž se stavíme do nadřazené pozice (Stará et al., 2006).

3.3 Formativní hodnocení a vzdělávací proces

Jestliže chápeme formativní hodnocení jako průběžné získávání zpětnovazebních informací umožňující nám ovlivnit výsledky naší práce, je zřejmé, že má nemalý vliv na vzdělávací proces. Už ze samotného označení „hodnocení pro učení“ můžeme usuzovat, že se jedná o takové hodnocení, které nám má pomoci k dosažení dalších učebních pokroků. V tomto případě vnímáme hodnocení jako přirozenou a nedílnou součást vyučování, na které se podílí jak učitel, tak žák samotný. Společně hledají nejlepší cesty (tedy strategie učení) k dosažení cíle. V souvislosti s tím bych ráda zmínila termín „mastery learning“ (zvládající učení), jehož podstatou je myšlenka, že každý je schopen naučit se vše, rozdíl spočívá jen ve vynaloženém úsilí a čase. Podstatou je stanovit konkrétní požadovaný výkon odpovídající cíli výuky, k jehož posouzení nám pomohou kritéria hodnocení (Novotná, Krabsová, 2013, s. 357). Kriteriaálním hodnocením sledujeme individuální výkony žáků, jestli byl úkol splněn či nikoliv (jestli došlo k naplnění stanovených kritérií), bez toho aniž bychom je porovnávali mezi sebou. Prostřednictvím kritérií hodnocení „poukazujeme na

to, co je důležité hodnotit“ tím, že úlohu rozložíme na její komponenty – „dílčí úlohy“, poté se můžeme soustředit na „ty stránky úlohy, které jsou nejdůležitější“ (Slavík, 1999, s. 42). Pro hodnocení na základě kritérií je potřeba si uvědomit, že jednotlivá kritéria se skládají z celé řady dílčích kritérií, tzv. deskriptorů či indikátorů kvality, upřesňujících nám výkon na určité škále mezi dvěma opačnými póly. Díky této konkretizaci žákova výkonu můžeme následně volit vhodná nápravná opatření (Starý, Laufková et al., 2016, s. 48 – 49). Kritéria hodnocení tedy pomáhají učitelům v posuzování výkonu, ale stejně tak mohou posloužit i žákům při hodnocení mezi sebou či sebe samých. Hodnocení tedy lze rozlišit na heteronomní (prováděné učitelem) a autonomní (realizované žákem). V rámci formativního hodnocení pak usilujeme o „vztah a proporce mezi ‚nepoučenou‘ autonomií žáka a ‚znalou‘ heteronomií učitele“. Prostřednictvím učitelova posouzení je do hodnocení vnesena „*znalosť obsahu*“, ale smysl a cíl hodnocení je v tom, aby se žák sám naučil hodnotit“ (Starý, Laufková et al., 2016, s. 27 – 28).

Sebehodnocení spolu s hodnocením vrstevnickým hraje významnou roli v získávání zpětné vazby, která je velice podstatným prvkem formativního hodnocení. Přispívá k zlepšení učebních procesů žáka a rozvoji schopnosti autonomního hodnocení (výkonů svých i někoho jiného), což můžeme označit jako jeden z cílů formativního hodnocení (Novotná, Krabsová, 2013, s. 358). „Jedná se o hodnocení svěřené do rukou žáků; o hodnocení, které žák používá a zvládá, rozumí mu, dokáže ho vysvětlit a obhajovat“ (Starý, Laufková et al., 2016, s. 27). Autonomní hodnocení je v učení žáků podstatné, protože cílů dosáhnou jen tehdy, pokud jim rozumí a dokážou tak posoudit, co musí udělat pro jejich dosažení. K tomu přispívají jasná kritéria úspěchu, která žákům umožní mít zřetelnou představu cíle své práce a co to znamená úspěšně ji dokončit (Black, Wiliam, 2005, s. 8). Pokud jim to umožníme, rozvíjíme tak jejich kognitivní svébytnost, tedy „poznávací procesy, schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale i např. schopnost zacházet s chybným výkonem“ (Kosíková, 2011, s. 33). Podstatou kognitivní svébytnosti je metakognice (uvědomování si vlastních kognitivních procesů) a autoregulace (Kosíková, 2011, s. 33, 40). Metakognici můžeme podle Novotné s Krabsovou chápat jako schopnost „reflexe svých vlastních učebních procesů“. V tomto smyslu pak k hodnocení přistupujeme jako k cíli učení (2013, s. 358). Tím, že se žáci učí hodnotit sami sebe (sebehodnocení) i sebe navzájem (vrstevnické hodnocení) rozvíjíme nejen jejich metakognici, ale podporujeme i jejich „sebepoznání, sebevědomí i rozvoj studijních schopností, pomáháme jim regulovat proces učení, uvědomit si vlastní pokrok a posilujeme odpovědnost za jejich výkon“ (Starý, Laufková et al., 2016, s. 27). Autoři Hattie s Timperleyovou

(2007, s. 94) považují sebehodnocení za jednu ze zásadních dovedností seberegulace, kdy žák volí a interpretuje informace takovými způsoby, aby získal zpětnou vazbu. Skládá se ze dvou významných složek – sebezposuzování a sebeřízení. Sebezposuzování je v tomto smyslu chápáno jako „schopnost pomocí rozmanitých sebemonitorovacích procesů přezkoumat a posoudit své dovednosti, znalosti a poznávací strategie. Sebeřízení odpovídá sledování, kontrolování a regulaci probíhající činnosti na základě plánování, opravování chyb a užívání nápravných strategií“ (Hattie, Timperleyová, 2007, s. 94, přeložila Barbora Babejová). Z toho je patrné, že rozvojem autonomního hodnocení přispíváme k celkové autonomii žáka, což je jedním ze současných cílů vzdělávání.

Chceme-li, aby formativní hodnocení mělo pozitivní vliv na vzdělávací proces, je žádoucí zajistit určité podmínky potřebné pro účinné formování žáka. Jedná se o prvky podstatné pro formativní hodnocení, které už nechápeme jako „činnost oddělenou od procesu vyučování a učení, ale spíše jako jejich nedílnou součást, na jehož základě můžeme přizpůsobovat výuku i učební postupy žáků a současně je i zapojit do jejich vědomé reflexe“ (Looney, 2011, s. 8, přeložila Barbora Babejová).

V rámci vyučování pak mluvíme o následujících šesti oblastech. Vycházím ze zdrojů zveřejněných v rámci projektu OECD/CERI (2002 – 2004) uvedené v článku *Sumativní a formativní hodnocení* (Starý, 2006):

- 1. podporující prostředí**, tedy takové, které zahrnuje vztahy mezi učitelem a žáky i žáky mezi sebou, stejně tak i přesvědčení o učení a žácích, které by mělo spočívat v jejich chápání sebe sama jako učícího se jedince. Důležité je vytvořit takové prostředí, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně, což jim umožní riskovat a nebát se dělat chyby. Díky tomu pak odhalí, čemu rozumí, čemu ne, a tak budou schopni učit se efektivněji (Looney, 2011, s. 8). Podporující prostředí můžeme dále chápat ve smyslu prostředí vytvářející dobré klima pro učení, kdy žák přestává učitele vnímat jako autoritu, ale spíše jako průvodce a pomocníka při učení. Tím vedeme žáky k přebírání odpovědnosti za vlastní učení. Žáci si při neúspěchu uvědomují, co bylo špatně, co je potřeba udělat k nápravě a své selhání nepřipisují za vinu druhé osobě či okolnostem. (Starý, Laufková et al., 2016, s. 22 – 23).
- 2. Učební cíle** a jejich stanovování by mělo přispívat k porozumění vzdělávacímu procesu žáky. Tím, že obsáhlejší cíle rozložíme do konkrétnějších dílčích cílů a popíšeme míru

jejich zvládnutí pomocí kritérií, žáci vědí, co se po nich žádá, co mají udělat pro jejich naplnění. Je vhodné je i zapojit do samotného procesu stanovování učebních cílů a vymezování kritérií.

3. **Výukové strategie** a jejich různorodé využívání ve výuce tak, abychom naplňovali odlišné potřeby žáků. Díky tomu máme možnost „zaměřit se na porozumění novým pojmům, poskytování možnosti volby při práci ve třídě a povzbuzování žáků ke vzájemné pomoci při učení“ (Starý, 2006, s. 1).
4. **Hodnotící postupy** a jejich různé zařazování do výuky k posuzování jak výsledků učení žáků, tak jeho průběhu. Jejich prostřednictvím zjišťujeme znalosti žáků při nástupu do školy nebo při otevírání či uzavírání tematického celku. K tomu nám slouží různé dotazovací techniky, které pomáhají odhalit úroveň porozumění žáků v průběhu výuky a případně identifikovat jejich mylné představy. Nebo tzv. protesty a posttesty, na jejichž základě můžeme srovnat konečný stav znalostí žáků s počátečním. Hodnotících postupů je velké množství, je však důležité zmínit, že žáci samotní by měli být aktivními účastníky těchto procesů a to ve formě vrstevnického hodnocení a sebehodnocení.
5. **Zpětná vazba** nesoucí informace o míře naplnění kritérií, rady a doporučení pro zlepšení je jádrem formativního hodnocení. Ale slouží i učitelům ke zjištění efektivity zvolených vyučovacích postupů, na jehož základě může výuku dále přizpůsobovat vzhledem k potřebám žáků.
6. **Aktivní učení** je chápáno současně jako předpoklad i výsledek formativního hodnocení. Učitel pomáhá a podporuje žáky v jejich samostatném učení tím, že jim umožňuje vybudovat si „repertoár učebních strategií“, který si neosvojí bez aktivní účasti ve vyučování.

3.4 Strategie formativního hodnocení

Při zavádění formativního hodnocení do výuky nepotřebujeme jen zajistit vhodné podmínky vyučování, ale musíme volit i vhodné strategie. Wiliam s Leahyovou (2016) uvádí pět klíčových strategií formativního hodnocení, s kterými je dobré se seznámit. Tento model, znázorněný v tabulce níže, zohledňuje již zmíněné tři zpětnovazební otázky:

- **kam se žák ubírá** – poskytování jasných a srozumitelných výchovně-vzdělávacích cílů; používání příkladů úspěšné a slabé práce;
- **kde je právě teď** – kritéria hodnocení, zpětná vazba, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení; pomoc při identifikování současné úrovně žáka;
- **jak se dostane k cíli** – volba vhodných technik jako pomoc žákům při dosahování stanovených cílů; kladení otázek, dovednost sebereflexe... (Starý, Laufková et al., 2016, s. 25 - 26)

A dále je doplňuje o tři druhy činitelů (učitel, žák, spolužák). Získáváme tedy pět strategií formativního hodnocení.

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	Organizování efektivní třídní diskuze, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení	Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed
Spolužák		Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	
Žák		Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	

(Wiliam, Leahyová, 2016, s. 11)

3.4.1 Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu

Veškerá činnost ve výuce by měla vycházet z jejích předem stanovených cílů. Pokud nemáme jasné vymezené cíle a kritéria úspěchu, nemůžeme ani zhodnotit, zda si žáci osvojili to, co jsme si plánovali je naučit. Když si ujasníme, co přesně chceme žáky naučit, můžeme dále volit vhodné postupy tak, aby došlo k naplnění cílů, bez toho aniž bychom se na cestě k nim „ztratili“. Význam explicitního vyjádření cílů Starý s Laufkovou vidí v tom, že pomáhají učitelům při plánování výuky. Učitel se podrobněji zamýšlí nad obsahem, rozsahem a uspořádáním učiva a současně i volí hodnotící postupy. Neuvažuje tedy jen o tom, co se žáci budou učit, ale i o tom, co se mají naučit (2016, s. 42). Požadovaným výsledkům učení by měli žáci rozumět a znát je dopředu, i když ne vždy je tato cesta tou nejefektivnější. Někdy je zkušenost důležitější než samotný výsledek procesu učení. Dalo by se říci, že záleží na povaze zvolených postupů a obsahu učení (např. pokud cíl hodiny žákům odhaluje zajímavý objev, na který by mohli přijít sami, když možných správných výstupů je více nebo když se jedná o zavedený rutinní postup vedoucí k bezduchému a nudnému

učení). Obecně se má za to, že aktivity bychom měli plánovat zpětně směrem od cílů učení, ale měli bychom mít na mysli, že ne vždy lze cíle předem specifikovat. Důležité je, aby učitel i žáci věděli, kam směřují. Cíle učení a kritéria úspěchu nám nemají sloužit k dokončení aktivity, ale jako pomoc v učení se. Proto by měli být „obecně použitelné“, tím je myšleno, že to co se žáci naučí během plnění jednoho úkolu, by měli být schopni přenést do řešení dalších problémů. (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 25 – 27, 36)

3.4.2 Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení

Poté, co máme stanovené cíle učení, víme, jaké důkazy hledat pro to, abychom si ověřili, zda se žáci skutečně naučili to, co jsme je naučit chtěli. V této strategii nám jde primárně o to poznat (na základě důkazů), co žáci skutečně vědí a dokážou, rozpoznat příčiny jejich nepochopení a tak jim následně účinně pomoci. Pro získávání takovýchto důkazů, ale musíme vědět, co přesně máme hledat. Problém může nastat, pokud se žáci bojí vyjádřit, co si myslí. S tím souvisí již zmiňované podporující prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně, což přispívá k jejich aktivní účasti ve vyučování. Jedním z nejlepších způsobů, jak zjistit, co si žáci myslí, je dialog, při kterém si ať už žáci samotní či učitel mohou ujasnit případná nedorozumění. Pro to, abychom důkazy o učení získali ideálně od všech žáků, musíme do diskusí zapojit všechny žáky, ne jen ty nejrychlejší, co se přihlásí. K tomu můžeme využít systém náhodného výběru⁴, díky kterému nikdo předem neví, kdy bude vyvolán, a tak musí všichni dávat pozor a navzájem se poslouchat, aby byli schopni odpovídat. Výhodou je zapojení i těch žáků, kteří by se za normálních okolností neodvážili něco říci, přestože jejich odpovědi mohou být velice přínosné. Důležité je nespokojit se s odpovědí „Já nevím.“ V takovémto případě můžeme nechat odpovědět nejprve několik žáků a poté se vrátit k dotyčnému žákovi, aby se vyjádřil, se kterými souhlasí a proč. Black s Wiliamem zdůrazňují, že záměrem by mělo být především ohleduplně rozvíjet žáky, ne vyvolat očekávané odpovědi. Takovýmto přístupem se učitel dozví více o úrovni znalostí žáků, možných mezerách ve vědomostech a případných nedorozuměních, a tak může následně stanovit vhodné kroky

⁴ Nejjednodušší metodou náhodného výběru je napsat jména žáků na špachtle či dřívka od nanuků, ty umístit do hrnečku, ze kterého pak můžeme jednotlivá dřívka/špachtle se jmény vytahovat. Přínosem této metody je i přehled žáků, kteří byli vyvoláni a zaměření pozornosti na ty, na které se nedostalo, při další příležitosti (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 62).

odpovídající konkrétním potřebám žáků (2005, s. 7). Chceme-li, získat důkaz o učení, musíme aktivity pečlivě plánovat a tvořit takové otázky/úkoly, díky kterým důkaz opravdu získáme. Používat různé typy otázek tak, abychom ovlivnili úroveň myšlení žáků a zaměřili se i na otázky vyššího řádu. Současně důkazy o učení mohou učiteli sloužit i jako zpětná vazba od žáků, co a do jaké míry je naučil. (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 61 – 66)

3.4.3 Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá žáky vpřed

V této strategii je podstatou role učitele poskytnout žákům takovou zpětnou vazbu, která jim zprostředkuje informace o tom, jak na tom jsou vzhledem k cíli, a co ještě musí udělat, aby se ve svém učení posunuli vpřed. Efektivní zpětná vazba je jedinečnou, která je *produktivní*. Důkazy o učení, které získáme, nám umožní vidět, zda jsme se nevzdálili od vytyčeného cíle. Pokud ano, poskytnutím zpětné vazby žákům je nasměrujeme zpět na správnou cestu. Lidé na zpětnou vazbu, podle Klugera a DeNisiho (in Wiliam, Leahyová, 2016, s. 105) reagují čtyřmi možnými způsoby: změnu chování, změnu cíle, opustí svůj vytyčený cíl nebo zpětnou vazbu nepřijmou. Zda je reakce vítaná či nikoliv, poté záleží na kontextu – změna chování je žádoucí, pokud žák nedosáhl cíle. Pokud ho dosáhl, nechceme, aby se přestal snažit, v tomto případě je žádoucí, aby změnil svůj cíl tím, že zvýší své ambice. Reakce žáků na zpětnou vazbu vzhledem k informaci vztahující se k cíli můžeme tedy rozlišit na celkově osm možných, z čehož pouze dvě považujeme za žádoucí.

Přehled reakcí na zpětnou vazbu (žádoucí jsou zvýrazněny):

	Zpětná vazba naznačí, že výkon:	
	nedosahuje vytyčeného cíle:	převyšuje vytyčený cíl:
Změna chování	zvýšené úsilí	snížení úsilí
Změna cíle	snížení ambicí	zvýšení ambicí
Opuštění cíle	rozhodnutí, že cíl je příliš snadný	rozhodnutí, že dosažení cíle je příliš obtížné
Odmítnutí zpětné vazby	zpětná vazba je ignorována	zpětná vazba je ignorována

(Kluger, DeNisi, 1996, in Wiliam, Leahyová, 2016, s. 105)

Z tabulky vyobrazené výše je patrné, že největší vliv na efektivitu zpětné vazby má způsob, jak žáci využijí informace v ní pro zlepšení vlastního učení. S tím souvisí i vzájemné vztahy mezi

učitelem a žáky a to, jak se žáci vnímají. Důležité proto je dobře znát své žáky a získat si jejich důvěru, tak budeme vědět, co si k nim můžeme dovolit a oni nám budou věřit, že máme na mysli jejich rozvoj, a tím spíše vynaloží úsilí. Autoři Wiliam s Leahyovou (2016) se zmiňují o třech „spouštěcích mechanismech“, které mohou ovlivnit reakce žáků na zpětnou vazbu: *spouštěcí mechanismus pravdivosti*, tedy to, jak žák vnímá správnost (pravdu) zpětnovazebných informací. Pravda, tak, jak ji vnímá žák, se může lišit od toho, jak ji vnímá učitel. *Spouštěcí mechanismus vztahovosti* souvisí s tím, kdo zpětnou vazbu poskytuje. Stejnou informaci může žák vnímat jako pokryteckou a odmítne ji, ale podá-li mu ji někdo jiný, může ji bez problému přijmout. Třetím *spouštěcím mechanismem je identita*, tedy to, jak žák vnímá sám sebe. Pokud nechceme, aby žák reagoval negativně, musíme si dát pozor, abychom se nedotkli jeho sebepojetí. Tyto reakce, i když jsou nežádoucí, jsou logické, měli bychom si proto uvědomit, že problémem není: „... že jsou tyto reakce na zpětnou vazbu nepřiměřené, ale spíše to, že žákům brání v tom, aby poskytované zpětné vazby využili ve svůj prospěch a zlepšili své schopnosti“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 108). Základem je opravdu dobře znát své žáky a poskytovat jim zpětnou vazbu takovým způsobem, kterým ji dokáží přijmout. (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 103 - 108).

3.4.4 Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem

Záměrem této strategie, která vychází z poznatků o kolaborativním a kooperativním učení, je vidět vzájemné hodnocení mezi žáky jako podporu učení a vnímat jeho účel jako prostředek ke zlepšení práce spolužáka, spíše než k posouzení jejích kvalit. Tak se žáci mohou stát jeden pro druhého zdrojem učení a zároveň výrazně zvýšit svou výkonnost. V tomto smyslu chápeme kolaborativní a kooperativní učení jako možnost naučit se díky společné práci více, než bychom se naučili prací individuální. Aby společná práce žáků byla skutečně kooperací, je nutné zajistit dvě zásadní podmínky – zadání úkolu musí být takové, aby se k jeho splnění musel zapojit každý člen skupinky; každý žák sám za sebe nese odpovědnost za výsledky učení (Starý, Laufková et al., 2016, s. 29). Tímto způsobem máme možnost u žáků podpořit a rozvíjet *motivaci k učení* – spolupráce je motivuje k vynaložení většího úsilí; *sociální soudržnost* – v rámci úspěchu skupiny si žáci navzájem pomáhají; *angažovanost* – spolužák může vysvětlit úlohu lépe než učitel a *kognitivní elaboraci* – schopnost explicitně vyjádřit to, co pochopili, je více než pouhé implicitní porozumění (Wiliam, 2011 in Starý, Laufková et al., 2016, s. 28). Samozřejmě ani takové činnosti se neobejdou bez hodnocení, svou povahou jsou však vhodné pro rozvoj hodnocení vrstevnického. Zde je

důležitá role spolužáků v „identifikaci specifických záležitostí v učení žáků“ a poskytování vhodné zpětné vazby. Důvodem pro hodnocení prací mezi žáky navzájem je přínos pro jejich vlastní učení a rozvoj schopností důležitých pro celoživotní učení, stejně tak rozvoj osobní a sociální, kdy si žáci zkouší jak roli hodnotícího, tak hodnoceného; učí se patřičným způsobem komunikovat, klást otázky, reagovat na tvrzení ostatních a aktivně si naslouchat (Starý, Laufková et al., 2016, s. 30). Význam vrstevnického hodnocení Black s Wiliamem vidí i v tom, že možnou kritiku žáci přijmou od sebe navzájem spíše, než od učitele. Navíc, jak se ukazuje, pro žáky je jednodušší porozumět kritériím v kontextu práce jiného žáka, než když se zaměří na svou vlastní (2005, s. 8). Důležité je s žáky schopnost podávání efektivní zpětné vazby trénovat. Doporučuje se začít s poskytováním zpětné vazby na práci anonymního žáka, tím odbouráme nebo zmírníme jejich emocionální angažovanost a pomůžeme jim zaměřit se na práci samotnou. Poté můžeme postupně předkládat k hodnocení i práce spolužáků a postupně je navykat na tuto činnost. Starý s Laufkovou et al. (2016, s. 31) dále doporučují začínat s písemnou zpětnou vazbou, která zaručuje jakousi anonymitu a čas k promyšlení. Častým efektem je radost žáků, pokud učitel vybere právě jejich práci k hodnocení, protože touží slyšet zpětnou vazbu „svým jazykem“. Jelikož žáci ze začátku nejsou v poskytování zpětné vazby příliš zdatní, je dobré domluvit se na základních pravidlech a poskytnout jim určitou strukturu, podle které se mohou řídit a předávat zpětnou vazbu svým spolužákům citlivým a konstruktivním způsobem (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 135 – 142).

3.4.5 Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení

Hlavním cílem této strategie je dosáhnout samostatnosti žáků. Můžeme ji chápat jako nejdůležitější spojovací článek všech předchozích strategií. Jestliže se žáci považují za „vlastníky“ svého učení, podílí se zároveň na rozhodování o tom, co se budou učit, budou si vědomi důležitosti třídních diskusí, aktivit a otázek jako prostředku k diagnostikování současného stavu vědění a ke stanovení dalších kroků v učení. Zpětnou vazbu poté chápou jako podporu a ve svých spolužácích vidí rádce, kteří jim mohou pomoci. Wiliam s Leahyovou (2016) se ve své práci zmiňují o třech podstatných faktorech (identifikovaných ve studii Barkatové, 2014), které napomáhají tomu, aby se žáci stali „vlastníky“ svého učení a zvýšili svůj výkon. Těmito faktory jsou: *„Nastavení učebních aktivit v kontextu osobních cílů – například propojením školního učení s kariérními aspiracemi. Spojení vynaložení úsilí s úspěchem zajištěním realistického chápání kritérií úspěchu, rozpoznáním správně provedených činností, podporováním proaktivního vyhledávání pomoci a zajištěním toho, aby žáci*

rozuměli akcím vedoucím ke zlepšení identifikovaným ve zpětné vazbě. *Zapojování žáků do plánování práce* dáváním příležitostí k organizování úkolů spolu s učiteli a poskytováním možnosti volby úkolů a struktur, jako jsou například šablony a kontrolní seznamy udržující přehled o dané práci“ (2016, s. 166). Třetí z faktorů souvisí s již zmiňovanými metakognicemi, tedy „vědomí toho, *co jedinec zná* (metakognitivní znalost), *co umí* (metakognitivní dovednosti) a *co ví o svých vlastních poznávacích schopnostech* (metakognitivní zkušenost)“ (Wiliam, 2011 in Starý, Laufková et al., 2016, s. 27). Schopnost reflexe svých vlastních učebních procesů však žáci nemohou účinně rozvíjet, aniž by nebyli aktivně zapojeni do vyučování a všech procesů s ním souvisejících, tedy i do „posuzování svého rozvoje a jeho ovlivňování“, čím více budou žáci zapojeni, tím markantnějších změn kvalit života dosáhnou (Starý, Laufková et al., 2016 s. 27). Význam aktivní pravidelné spoluúčasti žáků na hodnotících procesech můžeme vidět i v tom, že dochází k jejich uvědomování, co vlastně při učení dělají a jak učení probíhá. Tím mají možnost odhalit, v čem spočíval jejich úspěch/neúspěch, co jim pomohlo, které postupy se osvědčily, a tak mohou lépe určit další kroky ve svém učení, jinými slovy dochází k rozvoji jejich autoregulace učení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 135). V tom vidí podstatu sebehodnocení i Starý s Laufkovou, kteří se o něm vyjadřují jako o procesu: „... při němž sami žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo; reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky; plánují, co udělat do příště za účelem zlepšení – stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna“ (2016, s. 34). Autoregulaci tedy můžeme chápat jako „svěbytnost, sebevýchovu a autonomii žáka“ (Kosíková, 2011, s. 187). Souvisí nejen s metakognicí, ale také s emocemi; žáci zadaný úkol a jeho kontext posuzují hned z několika jeho stran – co si myslí, že ví o předmětu úkolu, co si myslí o svých specifických schopnostech, o roli svého úsilí, ale zvažují i to, jak je pro ně předmět zajímavý a jaké jsou jejich dosavadní zkušenosti. Na tomto základě pak volí jednu ze dvou možných cest – vynaloží úsilí k splnění úkolu (a navyšují své schopnosti), nebo se rozhodnou „ochránit svůj pocit duševní pohody“ a úkol opouští (Wiliam, Leahyová 2016, s. 167). Důležitý je jejich přístup k úkolu a to, jak ho vnímají, což můžeme ovlivnit představením úkolu zajímavým způsobem či jinými motivačními prostředky a omezením možných rizik a obav z neúspěchu. Protože cílem není, aby výsledek práce byl dokonalý, ale aby žáci převzali kontrolu nad vlastním učením (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 165 – 168). Podobnou propojenost kognitivní aktivity s afektivní stránkou osobnosti při učení zmiňují i autoři Starý s Laufkovou: „To, jaký postoj zaujme žák k vyučovacím předmětům i ke konkrétnímu tématu či úloze, se zásadním způsobem promítá do jeho myšlenkové

aktivity, a tím i do výsledků učení. Tento sebeřídící (autoregulační) systém je bránou, která otvírá (nebo zavírá) prostor pro učení“ (2016, s. 46).

Jednotlivé strategie formativního hodnocení mohou, pokud jsou vhodně integrovány, významně ovlivnit kvalitu a efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu. V zahraničí již proběhlo mnoho výzkumů, zabývajících se právě formativním hodnocením a jeho dopadem na vzdělávání žáků. Výzkumníci došli ke zjištění, že výsledky žáků se nejen zlepšily, ale současně došlo i ke zvýšení kvality a rychlosti jejich učení, pokud byly techniky formativního hodnocení využívány pravidelně (Black & Wiliam, 1998; Floréz & Sammons, 2013, in Starý, Laufková et al., 2016, s. 22). Jak již bylo řečeno, nejedná se už o pouhý nástroj k posuzování žákových výkonů, ale o prostředek k formování žáka, jeho osobnosti, postojů a hodnot. Díky informativní zpětné vazbě dochází k podpoře učení. Současně se formativní hodnocení stává i cílem vzdělávání. Jedná se tedy o komplexní pojetí vyučování a učení dotýkající se všech jejích částí (nelze změnit jen způsob hodnocení, změny se musí dotknout celého konceptu výuky), jimiž jsou i právě zmíněné cíle, kterými se budu podrobněji zabývat v následující kapitole této práce.

4 Vzdělávací cíle

Vše, co v životě děláme, děláme z nějakého důvodu, za nějakým účelem, jinými slovy sledujeme jistý cíl, i když si ho expresivně nevyjádříme. Cíle jsou důležitou součástí veškeré lidské činnosti a jinak tomu není ani ve školním prostředí. Pokud je výchovně-vzdělávací proces smysluplný a záměrný, nutně to znamená, že sleduje určitý cíl, tedy měnit (formovat) žáky podle požadavků na ně kladených společnostmi. Dovoluji si tvrdit, že právě vzdělávací cíle jsou podstatou vzdělávání, od nichž se vše odvíjí. Jedná se o jakýsi kruh, kde na začátku jakékoliv pedagogické činnosti si stanovíme cíl, podle něho volíme vhodné prostředky, metody či aktivity tak, abychom jejich prostřednictvím došli naplnění dříve vytyčených cílů, které následně hodnotíme, zda jich bylo dosaženo či nikoliv. Podle toho dále jednáme – změníme chování, abychom cíle dosáhli, nebo volíme další cíl. Úzce souvisí se zpětnou vazbou, která se k nim bezprostředně vztahuje a bez nichž by ani nebyla možná. Protože, jak uvádí ve své studii Looney (2011, s.9): „...aby zpětná vazba byla efektivní musí být častá, propojená s očekáváním vyjádřeným formou kritérií, musí obsahovat konkrétní návrhy, jak vylepšit své budoucí výkony a vztahovat se k cílům učení“ (přeložila Barbora Babejová). Proto považuji za důležité se cíli podrobněji zabývat.

Výukovým cílem máme na mysli: „představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky“ (Kalhous, Obst a kol. 2002, s. 274). Podobně na vzdělávací cíl pohlíží i Kolář se Šikulovou, kteří uvádí: „... dosažený cíl je vždy projektovanou kvalitou žáka – má podobu ovládnutí znalostí, zvládnutí určitého postupu, konkrétní operace, osvojených postojů“ (2009, s. 27). Cíl, pokud je vhodně zvolený, pomáhá soustředit se na podstatu vzdělávacího obsahu. Byčkovský s Kotáskem (2004, s. 234) zmiňují: „formulace cíle a jeho klasifikace samy o sobě navozují představu o volbě učebních aktivit a způsobu hodnocení přiměřených povaze cílů.“ Díky tomu pak učitel dokáže lépe plánovat výuku, formulovat kritéria pro hodnocení a posuzovat pokroky v učení (to platí i pro žáky). Žák se orientuje v osvojovaném učivu, chápe, kam učební aktivity směřují, což zas napomáhá jeho učení a stejně tak i zvyšuje jeho pocit zodpovědnosti za vlastní učení (Starý, Laufková et al., 2016, s. 47 - 48). Tento pocit zodpovědnosti můžeme umocnit, pokud žákům umožníme stát se spolutvůrci výukových cílů. Tím navíc zajistíme jejich srozumitelnost žákům, čímž jim pomůžeme efektivně se zapojit do hodnotících procesů, včetně podávání zpětné vazby. Podstatou autonomního hodnocení je, aby žáci rozuměli vzdělávacím

cílům a od nich odvozeným kritériím úspěchu. Pokud žáci rozumí, co se po nich chce a v čem spočívá hodnota či kvalita výkonu, ví na co se v práci své i druhých soustředit, co sledovat a co hodnotit. Proto se doporučuje cíle, pokud to jde, konkrétně formulovat.

4.1 Taxonomie cílů

Ve výchovně-vzdělávacím procesu můžeme rozlišit tři dílčí okruhy cílů, kterým by měly odpovídat i vzdělávací obsahy – cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické (Kosíková, 2011; Slavík, 1999 a další). Ve školní praxi je často využívané hierarchické uspořádání (taxonomie) cílů Benjamina Blooma z 50. let minulého století, respektive její revidovaná verze z roku 2001 (Anderson & Krathwohl), ale i další, které zohledňují požadavky současného vzdělávání žáků (Krathwohl et al., 1964; Simpson, 1972; Marzan & Kendall, 2007). Učitelům slouží taxonomie jako nástroj při stanovování cílů, kdy se zaměřují ne jen na nejjednodušší úrovně cílů, ale i na ty, které od žáků vyžadují zapojení vyšších myšlenkových operací tak, aby nedocházelo k opomíjení některých z důležitých dovedností, které by si žáci měli osvojit (Slavík, 1999, s. 93). Tím má učitel možnost výuku plánovat systematicky, aby docházelo k celistvému rozvoji žáka, kdy postupuje od méně náročných cílů až po složitější a současně se zabývá a propojuje jednotlivé dílčí okruhy cílů. Žák se tak nejprve s učební látkou seznamuje a osvojuje si ji. Později už jsou na něj kladeny vyšší požadavky, kdy musí poznatky kriticky zkoumat, hodnotit nebo k nim zaujmout nějaké stanovisko či postoj.

Za zmínku stojí také Nová taxonomie vzdělávacích cílů z roku 2007 vypracovaná Marzanem a Kendallem, jejichž záměrem bylo integrovat všechny tři dílčí okruhy cílů vzdělávání do jednoho modelu. Jedná se o model chování zaměřený na samotného žáka a jeho rozhodování chtít se vzdělávat (self-system). Podstatným je žákův metakognitivní systém, kdy si stanovuje vlastní cíle a strategie; kognitivní systém, ve kterém zpracovává relevantní informace a tzv. self-system tedy „přemýšlení o sobě“ (Vávra, 2011). V tomto modelu je zohledněna propojenost kognitivní oblasti s afektivní, tedy dopad afektivní stránky osobnosti na myšlenkovou aktivitu žáka. Jinak řečeno, to, jaký postoj žák zaujme ve vyučování, se odráží i v jeho kognitivních procesech a následně i v jeho výsledcích učení. Propojenost kognitivní a afektivní oblasti souvisí i s vytvářením hodnotového systému, kdy na základě naší znalosti, porozumění a posouzení poznatků k nim zaujímáme nějaký postoj. V rámci výše zmíněných systémů přistupujeme a zpracováváme informace určitým způsobem, jak můžeme vidět v přehledu níže:

1. Seberegulace zkoumá učební situaci z hlediska subjektivně vnímané:

- důležitosti (Je to pro mě osobně důležité?);
- vlastní zdatnosti (Jaké mám šance uspět?);
- emoční odezvy (zajímá mě to?).

2. Metakognice řeší:

- cíle (Co chci dosáhnout?);
- monitorování procesu učení (Jak jsem řešil podobnou úlohu?);
- monitorování srozumitelnosti a přesnosti (Čemu nerozumím?).

3. Kognitivní systém zpracovává:

- vybavování z paměti (Co už o tématu vím?);
- porozumění (Jak tomu rozumím?);
- analyzování (Co je podstatou jevů?);
- aplikování (Jak to propojit s tím, co už umím?).

(Starý, Laufková et al. 2016, s. 46)

Ve vztahu se zpětnou vazbou se jedná o autonomii žáka, kdy zdrojem zpětné vazby se stává žák sám. Jedná se o velice náročnou činnost, kterou bychom u žáků měli postupně rozvíjet a to tím, že jim především poskytneme dostatek příležitostí k hodnocení sebe samých i svých spolužáků, za předpokladu, že nejprve zajistíme vhodné podmínky. Pak se samotná dovednost hodnotit stává i učebním cílem (Slavík, 1999).

Jde-li nám o rozvoj žáků, je důležité nejprve si upřesnit, čeho chceme dosáhnout. Tedy mít konkrétní představu o tom, kam svým jednáním směřujeme, což se neobejde bez jasně formulovaných cílů. V souvislosti s formativní zpětnou vazbou nám cíle učení specifikují a odpovídají na otázku, *kam žák směřuje?* Pokud jsme schopni odpovědět na tuto otázku, můžeme žákovi následně pomoci zorientovat se v tom, jak si vede vzhledem k požadovanému cíli, tedy, kde se na pomyslné cestě k cíli nachází a co je třeba ještě udělat, aby ho skutečně dosáhl. Tím, že mu poskytneme tyto informace, podporujeme průběh jeho učení a umožňujeme mu zaměřit pozornost na problémové oblasti. Žák tak na jejich základě má příležitost regulovat své jednání, čímž dochází k zefektivnění učebního procesu. Toho ovšem můžeme dosáhnout jedině tehdy, kdy žáci cíle znají a rozumí jim. Poté zpětná vazba slouží nejen jako ukazatel míry dosažení cíle, ale i jako zdroj doporučení, jak se k cíli přiblížit či k němu dospět.

4.2 Formulace cílů

Taxonomie cílů, jak již bylo zmíněno výše, můžeme považovat za důležitý nástroj učitele k stanovování cílů, které by mělo být explicitní a srozumitelné všem žákům. Formulace konkrétních cílů učitelům pomáhá jak v plánování výuky, tak v její realizaci a následném hodnocení dosažených výsledků žáků, a to z hlediska způsobu zjišťování i posuzování různých úrovní. „Kvalita i forma hodnocení je vždy odvozena od cíle, který je pro daný obsahový celek formulován. Cíle ve vyučování mají různé úrovně obtížnosti a sledují kvality žáka v různých oblastech jeho rozvoje, proto i hodnocení musí být realizováno podle povahy těchto cílů... Můžeme tedy říci, že cílová kategorie (cílová norma) je v podstatě základním kritériem každého hodnocení“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 37, 27). Podobnou myšlenku uvádí i autoři Starý a Laufková, kdy na příkladu demonstrují, že různé typy úloh (které se odvíjí od formulace cíle) zjišťují stejnou dovednost, z hlediska obtížnosti se však liší. „Výrok o cíli tak už v sobě implicitně obsahuje kritérium hodnocení (Marzano a Kendall, 2008 in Starý, Laufková et al., 2016, s. 41). Čím obecnější pak cíle jsou, tím těžší je ověřit, zda jich bylo dosaženo. Jak se zmiňují Byčkovský s Kotáskem (2004, s. 235): „Formulace výukového cíle má obsahovat jednak činnost studenta (vyjádření slovesem), jednak předmět této činnosti (vyjádření substantivem).“

V pedagogické praxi vycházíme při formulaci cílů z kurikulárních dokumentů, které usilují o jejich hierarchizaci a přisuzují jim určitou prioritu (Skalková in Kosíková, 2011, s. 22). Lze rozlišit tři úrovně vzdělávacích cílů podle stupňů jejich obecnosti (Kosíková, 2011, s. 22; Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 228):

- 1. Obecné cíle vzdělávání (Educational Goals)**, tzv. pilíře vzdělávání, finální záměry stanovené společností, k jejichž dosažení nebo alespoň přiblížení vzdělávání směřuje. Řadíme sem cíle jako učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Jedná se spíše o oblasti cílů, ke kterým směřujeme.
- 2. Cíle formulované jako klíčové kompetence (Educational Aims)** „vyjadřují cílové zaměření celého vzdělávacího systému nebo jeho částí“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 278). Vycházejí z obecných vzdělávacích cílů, které do jisté míry konkretizují. Klíčovou kompetencí máme na mysli „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“

(RVP ZV, 2015, s. 10). Nejde tedy jen o „osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání“ (Kosíková, 2011, s. 30).

3. Výukové cíle (Educational Objectives) v rámcových vzdělávacích programech formulované jako očekávané výstupy či výsledky učení. Jsou vhodné pro „bezprostřední pedagogické využívání“ (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 228).

Pro práci učitele je důležité se těmito úrovněmi orientovat a směřovat k nim, což se neobejde bez jejich „rozkladu“ na jednotlivé, mnohem konkrétnější cíle. Při plánování výuky bychom si proto měli zodpovědět čtyři základní otázky:

- Jakých vzdělávacích cílů se snažíme dosáhnout?
- Jaké vzdělávací činnosti, díky nimž by bylo možné těchto cílů dosáhnout, jsou k dispozici?
- Jak lze tyto vzdělávací činnosti efektivně zorganizovat?
- Jak lze určit, zda je těchto cílů dosaženo?

(Tyler in Wiliam, Leahyová, 2016, s. 25)

Otázky zmíněné výše podle Slavíka (1999) odpovídají tzv. zprostředkujícímu pojetí učení, neboli „krok za krokem k cíli“. V tomto případě lze stanovit jednoznačný cíl a poté volit vhodné způsoby jeho dosažení. Výsledky procesu učení můžeme poměrně snadno objektivně změřit a tedy i hodnotit. Jinak je tomu v pojetí označovaném jako vstřícné, kdy nelze stanovit jasný specifický cíl (především afektivní oblast učení) a tedy ani přesně hodnotit míru jeho dosažení. V tomto modelu vyučování je důležitější „vyciťovat a rozpoznávat hodnoty obsažené v zážitcích, zvažovat je, dokázat o nich rozmlouvat s druhými lidmi...“ (Slavík, 1999, s. 81). Vyjádřeno slovy Kalhouse: „Nevyžaduje detailní, jednoznačné stanovení cílů, rozpracovává spíše cíle obecné směřující k tvořivosti žáka, k rozvoji jeho sociálních, etických, estetických a dalších dispozic“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 274). Z této definice je patrné, že se jedná o dlouhodobý proces, kterého ve většině případů nelze dosáhnout v rámci jedné vyučovací hodiny. V tomto pojetí je podstatné systematické a vytrvalé působení na žáka tak, aby u něj došlo k požadovaným změnám. I zde se můžeme opřít o otázky, které nám pomohou při plánování výuky:

- Jaký *námět* je vhodný pro dnešní výuku?
- Jakými *činnostmi* budeme se žáky námět realizovat?
- Jak budou žáci *motivováni* pro práci na námětu?

- Jakým způsobem *hodnotit tvůrčí výsledky* žáků, aby hodnocení *odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti*?
- Jakým způsobem *poukázat na cíle*, které se v průběhu práce vynoří?

(Slavík, 1999, s. 83)

Rozdíly a specifika jednotlivých přístupů bychom měli zohlednit i ve způsobu podávání zpětné vazby. Jinak budeme pracovat s výkonem žáka vzhledem k jasně stanovenému cíli v případě modelu zprostředkujícího a jinak v rámci vstřícného, kdy není možné cíl jednoznačně vymezit.

4.2.1 „Rozbalování klíčových kompetencí“

Chceme-li výuku plánovat systematicky, musíme si nejprve formulovat jistý ideál, kterého chceme dosáhnout. Podle toho jednak vhodně vybírat a realizovat činnosti, jednak volit způsoby ověřování (hodnocení) výsledků. Každou učební činnost tedy volíme s určitým cílem tak, aby vedly k dosažení cíle vyučovací hodiny. Jednotlivé cíle vyučovacích hodin vedou k cíli tematického celku a tak od cílů konkrétních směřujeme k dosažení obecnějších vzdělávacích cílů.

Při plánování výuky však postupujeme i opačným směrem, řídíme se Rámcovým vzdělávacím programem, respektive školním vzdělávacím programem, který z něj vychází. Zde máme určeny klíčové kompetence a oborové kompetence, v RVP označeny pojmem očekávané výstupy, k jejichž osvojení bychom měli žáky vést. K tomu ovšem vede dlouhá a namáhavá cesta. Prvním krokem je porozumění komplexnosti cílů v podobě klíčových kompetencí, které je nutné rozpracovat tak, abychom vyučování směřovali k jejich rozvoji, a to:

- a) „do konkrétnějších dovedností-znalostí-postojů;
- b) do úrovně zvládnutí klíčových kompetencí, které se vztahují k některým obdobím žákova života“ (Hausenblas, 2005).

Autor Ondřej Hausenblas ve svém článku *Modelové rozpracování klíčových kompetencí* (2005) uvádí postup, jak s klíčovými kompetencemi pracovat a postupně je analyzovat neboli „rozbalovat“, abychom se z obecné roviny dostali ke konkrétním dovednostem a činnostem, které žákům pomáhají v postupném osvojování kompetencí. Podstatou je tedy rozložení dané kompetence na „řadu jednotlivých dovedností, znalostí nebo postojů, z nichž se skládá. Prakticky to znamená: umět si pojmenovat, co všechno dovede ten, o kom můžeme říct, že má například kompetenci k řešení problémů“ (Hausenblas, 2005). Při analýze kompetencí autor doporučuje

postupovat od pojmenování všech jejích obecných složek (jako je umět komunikovat, spolupracovat, posuzovat informace z hlediska jejich důležitosti apod.). Na jejich základě se poté zamýšlíme nad tím, v čem žáka rozvíjet, co cvičit, jaké aktivity ve výuce volit. Tento požadavek se nachází i přímo v RVP ZV: „k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají“ (2015, s. 10). Učitel se ptá na podstatu těchto obecných složek (Co to znamená něco dobře ovládat?), aby se dostal k jejich podrobnému popisu, tedy konkretizaci dovedností, které by měl žák ovládat pro to, aby byl v dané oblasti kompetentní. Proto je „vhodné pojmenovat různé úrovně zvládnutí klíčových kompetencí, kterými musí žáci projít, aby se dostali až k výstupní úrovni“ (Bělecký et al., 2007, s. 9). Podrobnost popisu obecných složek kompetencí souvisí jednak s úrovní výkonu, kterou od žáků požadujeme vzhledem k jejich věku a možnostem (úroveň zvládnutí). Jednak s příslušností už konkretizovaných dovedností, která se vytrácí, a tak můžeme stejnou dovednost přiřadit hned k několika kompetencím, což vykazuje o jejich přirozené tendenci prolínat se a doplňovat (Hausenblas, 2005). „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání“ (RVP ZV, 2015, s. 10). Autoři příručky pro práci s klíčovými kompetencemi uvádí, že: „jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně...“ (Bělecký et al., 2007, s. 7). Poté, co jsme jednotlivé oblasti dostatečně konkretizovali, je nutné volit ve vyučování právě takové aktivity, které danou dovednost skutečně rozvíjí, které „odráží zamyšlené učení“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 25). „*Mít dovednost obvykle znamená umět něco dělat, něco vykonávat* - a tomu se žák naučí právě tím, že onu činnost zkouší vykonávat“ (Hausenblas, 2005). V této fázi pak hraje důležitou roli zpětná vazba, kterou učící se žák dostává, a tak může regulovat své učení. Výhodou konkrétně zformulovaného popisu dovednosti je pak nejen pomoc při plánování výuky, ale i usnadnění při určování srozumitelných kritérií, díky kterým můžeme (učitel i žáci) určit, „jak daleko žák na cestě ke kompetenci postoupil“ (Hausenblas, 2005). Činnostní pojetí výuky je pro zvládnutí kompetencí zásadní. Připravíme-li si promyšlený sled činností, přispíváme tak krok po kroku k systematickému osvojování, narůstání žákovy kompetence. Smyslem práce s klíčovými kompetencemi je porozumět jim. Jak uvádí autor článku: „Kurikulární reforma bude postupně více a více od škol požadovat, aby učitelé o výuce i o dětech a jejich učení uvažovali právě v pojmech dovedností

propojených s vědomostmi a s dlouho utvářenými postoji či hodnotami, a nikoli převážně a zúžené jen podle zapamatovaných informací“ (Hausenblas, 2005). Ujasníme-li si, kam ve vyučování z dlouhodobého hlediska směřujeme, dostáváme tak oporu, o kterou se můžeme opřít při plánování jednotlivých vyučovacích hodin. Zároveň máme jasnější představu o tom, čeho by žáci měli být schopní v průběhu osvojování kompetencí, což se odrazí i na efektivnosti podané zpětné vazby. Protože, pokud víme, čeho žáci již dosáhli a jak si vedou v daný okamžik, můžeme jim poskytnout takové informace, které pro ně budou užitečné a využitelné, čímž spíše podpoříme jejich pokrok.

4.2.2 Požadavky na výukové cíle

Před samotnou formulací cílů vyučování je dobré si uvědomit, že by měly splňovat jisté požadavky. Mezi požadavky na výukové cíle řadíme (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 276 - 279):

- **Komplexnost** – výukové cíle by měly vést ke změnám žáka v oblasti *kognitivní* (co a jak se má žák naučit na požadované úrovni kognitivních procesů), *afektivní* (jak a ve kterých rovinách může téma ovlivnit postoje a hodnotovou orientaci žáka) i *psychomotorické* (jaké psychomotorické dovednosti si má žák osvojit). Samozřejmě není v silách učitele komplexitu zajistit v jedné vyučovací hodině, ale je důležité zaměřit se na všechny tři dimenze a v rámci příprav tematického celku žádnou z nich neopomíjet, systematicky s nimi pracovat a uvědomovat si jejich vzájemnou souvislost. (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 276)
- **Konzistentnost (soudržnost)** – souvisí s „vnitřní vazbou cílů, která znamená podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 276). Jak již bylo zmíněno výše, obecné cíle (uvedené v kurikulárních dokumentech), orientují a udávají směr konkrétnějších specifických dílčích cílů (stanovených učitelem), jejichž naplnění přispívá k dosažení (nebo alespoň k přiblížení) cílů obecných.
- **Kontrolovatelnost** – k tomu, abychom byli schopni posoudit, zda u žáka došlo k učení, k požadované změně vzhledem k jeho kompetencím, musí cíl obsahovat:
 - požadovaný výkon žáka;
 - podmínky, za kterých má být výkon realizován;
 - normu výkonu (kvalita ve vztahu k určenému cíli).

Neměli bychom zapomínat, že toto posouzení není možné, pokud požadované změny nejsou pozorovatelné na činnosti žáka. Proto se doporučuje (viz níže) užívání aktivních sloves ve spojení s předmětem činnosti (např. *nakreslit schéma...*). Směřujeme tedy k tzv. *behaviorálnímu popisu* (Slavík, 1999).

- **Přiměřenost** – cíle bychom měli volit tak, aby pro žáky představovaly dostatečnou výzvu, ale byly pro ně stále dosažitelné. K tomu je potřeba znát jednotlivé žáky a jejich současnou úroveň ve vztahu ke všem třem dimenzím výukových cílů. Být si vědom odlišných úrovní, které žáci dosahují v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické. Takto jsou poté učitel a stejně tak i žáci schopni pomocí zpětné vazby porovnávat výsledky učení a stanovený cíl vyučování. Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 278) dále uvádí, že je vhodné výukové cíle určitým způsobem diferenciovat vzhledem k dosažitelnosti jednotlivých žáků na rozdílných úrovních. Zde bych se odkázala na Wiliama s Leahyovou (2016, s. 33), kteří se zmiňují, že efektivnější je, pokud cíle vyučování jsou stanoveny pro všechny stejně a k diferenciaci dochází v oblasti kritérií úspěchu. Uvádí hned dva důvody, proč bychom neměli rozlišovat cíle učení: za prvé tento přístup vychází z předpokladu, že učitel určuje, čeho jsou jací žáci schopni, čímž vzniká riziko pygmalion efektu (sebenaplnujícího proroctví). Za druhé to klade přílišné nároky na učitele, neboť každý z žáků se něčím liší a není v jeho silách pro každého z nich stanovit specifické cíle.

Jak již bylo řečeno, při plánování vycházíme ze stanoveného cíle, jehož formulace není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Proto zde uvedu některá doporučení, co dělat a čemu se naopak vyvarovat, s kterými je dobré se seznámit:

- Cíl by měl být formulován z pohledu žáka – jde nám primárně o formování žáka, ne učitele. Formulujeme-li cíl jako výrok, žák je vždy podmětem. Stejně tak se doporučuje vztahovat se jakoby k jednomu žákovi ne k celému ročníku (Starý, Laufková et al., 2016, s. 41; Hausenblas, 2005).
- Důležité je také, aby výrok odkazoval k aktivní činnosti, tedy něčemu, co žák aktivně produkuje, čímž umožníme ověření dosažených výsledků – kontrolovatelnost cíle (Starý, Laufková et al., 2016, s. 41). Cíl má být „vyjádřen formou činnosti žáka, již je možno pozorovat“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 277). K tomu nám poslouží užití tzv. aktivních sloves (žák *namaluje, vypočítá, vysvětlí...*). Chybou je pak formulace formou pasivního přijímání či skrytého výroku jako je *žák pochopí...* (Starý, Laufková et al., 2016, s. 41).

Takováto významově nejednoznačná vyjádření jsou nevhodná, právě proto, že nemůžeme reálně ověřit, zda jich skutečně bylo dosaženo. Dále mezi ně řadíme např. *vědět, znát, rozumět, chápat, oblíbit si, věřit, být přesvědčen* (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 278).

- Učivo má zásadní význam, ale v současné vzdělávací politice už není „hlavním organizačním prvkem školního vzdělávání“. Cíle uvedené v RVP jsou označovány jako očekávané výstupy, k jejichž osvojení nám slouží právě učivo. Dnešní kurikulum „vychází z předpokladu, že podobné znalosti a dovednosti lze získat na různém učivu“. Učivo se tedy stává prostředkem a ne cílem vyučování. (Starý, Laufková et al., 2016, s. 41)
- Přínosné je také, udržíme-li kontext učení oddělený od cílů učení, tím zajistíme, že osvojené znalosti, dovednosti atd. budou žáci schopni přenést i do jiných kontextů, v tom spočívá samotná podstata učení – žáci umí dělat a využívat (aplikovat) to, co se učí (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 29). V podstatě nám jde o to, aby cíle byli dostatečně specifické na to, abychom je mohli změřit, a zároveň natolik obecné, aby byly použitelné i v jiných kontextech učení.
- Mezi nejčastější chyby při formulaci cílů můžeme zařadit – ztotožnění tématu nebo náplně vyučovací hodiny s cílem, zaměření cíle na popis činnosti učitele, přílišnou obecnost, kdy nejsou stanoveny podmínky, kvalita či jiná kritéria požadovaného výkonu (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 275).

Význam vhodně formulovaných, žákům srozumitelných cílů pro zpětnou vazbu je v tom, že takto s nimi můžeme pracovat (učitel i žáci), ať už v průběhu vyučovací hodiny či na konci nějakého tematického celku. Žáci znají cílovou normu, ví, co se bude hodnotit, co je po nich požadováno, aby úspěšně vykonali práci. „Tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 30). Jinak řečeno, stávají se „vodítkem žáků při autoregulaci jejich učebních činností“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 277). Tím umožňujeme žákům rozvíjet svou schopnost monitorovat vlastní činnost a následně ji posuzovat a korigovat. Což vede k posílení jejich víry ve vlastní schopnosti řešit problémy a vnímání sebe sama jako vlastníka svého učení, tedy k učení učit se (Looney, 2011, s. 9). Stejně tak učitel na jejich základě může volit nejvhodnější způsob hodnocení, uvědomovat si, na jaké kvality výkonu se má zaměřovat a jak efektivně pomáhat žákům na cestě k jejich dosažení. Tedy poskytovat formativní zpětnou vazbu.

5 Závěr teoretické části

V rámci teoretické části diplomové práce jsem se zabývala *zpětnou vazbou ve vzdělávacím procesu*. Nejprve jsem pojednávala o komunikaci, kdy jsem se zaměřila na tu pedagogickou, konkrétněji školní. Mým záměrem bylo, zasadit téma do jeho kontextu. Poté jsem pokračovala vymezením pojmu *zpětná vazba*, který můžeme definovat různě, podle toho, jak k tomuto jevu přistupujeme. Uvedla jsem cíle, funkce a jednotlivé podoby zpětné vazby, z čehož jsem vycházela v empirické části této práce.

V následující kapitole jsem se zabývala problematikou práce s chybou, a to protože zpětná vazba ve své podstatě říká, jestli naše jednání je nebo není správné. Jelikož se ve školním prostředí s chybou setkáváme každodenně, považovala jsem za důležité se tomuto problému podrobněji věnovat. Závěr této kapitoly jsem věnovala nejčastějším chybám, kterých se dopouštějí učitelé při podávání zpětné vazby. Rovněž jsem uvedla některá doporučení, jak poskytovat efektivní zpětnou vazbu, čemu se vyvarovat a na co se soustředit.

Třetí kapitola se věnuje školnímu hodnocení, jehož neodmyslitelnou součástí je právě zpětná vazba. Snažila jsem se poukázat na důležitost, jaké informace a jakým způsobem jeho prostřednictvím žákovi sdělujeme. Tedy, že smyslem by mělo být především formovat žáka, pomáhat mu k učebním pokrokům a vést ho k samostatnému a zodpovědnému jednání. Zmínila jsem dva základní způsoby hodnocení – sumativní a formativní – s ohledem na jejich klady i zápory a souvislost mezi nimi, přičemž jsem se snažila poukázat na význam obou zmíněných způsobů.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá vzdělávacími cíli. Ve spojitosti se zpětnou vazbou poukazuji na to, že každý pedagog by měl systematicky plánovat svou výuku, stanovovat učební cíle a specifikovat je pomocí kritérií tak, aby se žákům staly srozumitelnými. Na tomto základě máme možnost poskytovat zpětnou vazbu, která bude formativní. Dále zmiňuji i jak postupovat při stanovování cílů učení, od jejich obecné formulace v podobě klíčových kompetencí až po jejich konkretizaci do dílčích cílů.

Uvedené teoretické poznatky mi sloužily jako podklad pro následující empirickou část, ve které se snažím zaznamenat a popsat způsoby, jakým vybrané učitelky poskytují zpětnou vazbu svým žákům. Jaké podoby zpětná vazba má a s jakým záměrem ji předávají, tedy jak se zpětnou vazbou pracují.

Empirická část

Úvod

Termín zpětná vazba je v současné vzdělávací politice poměrně rozšířený a hojně užívaný. Důležitost odezvy na podnět zřejmě nebude nikdo vyvracet, o to méně jedná-li se o vzdělávání a celistvý rozvoj každého z nás. Právě rozvíjení a vychovávání žáků je podstatou práce učitele, která se neobejde bez vzájemné interakce mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, a tedy ani bez zpětné vazby. Domnívám se, že přestože je tento pojem známý, ne každý učitel si plně uvědomuje, o jak mocný nástroj se jedná a jak velký vliv může mít na průběh i výsledky vyučování a učení žáků. I to byl jeden z mých důvodů, proč jsem se rozhodla zaměřit právě na toto téma a v rámci své diplomové práce se mu podrobněji věnovat.

V teoretické části jsem se pokusila pojem zpětná vazba vymezit a podrobněji definovat. Snažila jsem se poukázat na potřebu vnímat zpětnou vazbu jako neodmyslitelnou součást vzdělávacího procesu. Tím mám na mysli, že uvažujeme-li o formativní zpětné vazbě, tedy takové, která žákům zprostředkovává informace nejen o tom, jak na tom jsou vzhledem k učebnímu cíli, ale i radu či doporučení, co a jak udělat pro další pokrok, nevyhneme se nutnosti smysluplně a systematicky o ní přemýšlet. Z toho vyplývá, že ji nelze oddělit od samotného plánování, realizace výuky, stanovování cílů a jejich následného posuzování. Podle toho jsem i koncipovala jednotlivé kapitoly teoretické části práce.

Následující empirická část práce je zaměřená na to, jak zpětnou vazbu vnímají učitelé vybraných škol. Zda ji předávají a dále s ní s žáky pracují takovým způsobem, který by přispíval k jejich učebním pokrokům. Mým záměrem tedy bylo seznámit se s různými podobami zpětnovazebních informací, které učitelé ve vyučování užívají, a stejně tak i za jakým účelem zpětnou vazbu žákům dávají. Jelikož zpětná vazba je ve své podstatě určitou hodnotící informací, nelze ji odtrhnout od školního hodnocení, proto k ní i v rámci svého šetření takto přistupuji.

6 Metodologie výzkumu

6.1 Stanovení cílů

Ústředním motivem mého zkoumání je zjistit konkrétní podoby poskytování zpětné vazby, které užívají učitelé na vybraných školách. Vycházím z předpokladu, že každý z pedagogů má různé znalosti a přístup k zpětné vazbě, což se nevyhnutelně odráží i ve způsobech, kterými s ní zachází.

Hlavním cílem empirické části je tedy popsat, jakým způsobem učitelé poskytují zpětnou vazbu svým žákům. Jelikož se domnívám, že práce učitelů se zpětnou vazbou je nutně ovlivněna jejich postojem k ní, současně zohledňuji i jak zpětnou vazbu učitelé vnímají, jak k ní přistupují, v čem vidí její smysl a zda s ní pracují takovým způsobem, aby jejím prostřednictvím přispěli k učebním pokrokům žáků.

6.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k cíli výzkumu jsem na základě teoretických poznatků a prostudované odborné literatury vymezila následující výzkumné otázky:

- V čem učitelé vidí smysl zpětné vazby?
- Za jakým účelem učitelé dávají zpětnou vazbu?
- Jak učitelé pracují se zpětnou vazbou? (Jaké podoby zpětné vazby užívají? Vedou své žáky k tomu, aby se zpětnovazebními informacemi dále pracovali? Pokud ano, jak?)

Tyto otázky mi sloužily zároveň jako opora při analýze získaných dat. První otázkou se zaměřuji na postoj učitelů, který ke zpětné vazbě zaujímají a co si pod tímto pojmem představují. Druhá otázka se soustředí na to, co zprostředkováním zpětnovazebních informací učitelé sledují. Poslední otázkou monitoruji konkrétní podoby zpětné vazby, tak jak ji učitelé užívají, jak s ní pracují, jestli vedou své žáky k práci se zpětnovazebními informacemi, jestli mají přehled o tom, zda žáci informace dále využívají. Jinak řečeno, zabývám se tím, jestli učitelé zpětnou vazbu systematicky a cíleně zařazují do své výuky.

6.3 Podoba a metody výzkumu

Na základě stanoveného cíle a jeho charakteru jsem se rozhodla pro kvalitativní přístup výzkumu, který mi umožňuje detailněji sledovat daný jev v jeho realitě, tak, abych mu komplexněji

porozuměla. Cílem mého snažení není vyvodit obecné závěry, ale především seznámit se s konkrétními způsoby práce učitelů se zpětnou vazbou, i proto jsem zvolila podobu případové studie.

Výzkumné šetření v rámci této práce bylo součástí řešení grantu GAČR č. 15 -19158S Formativní hodnocení žáků prostřednictvím vzdělávacích cílů. Jednou z metod získávání dat pro účely zmíněného výzkumu byly hloubkové polostrukturované individuální rozhovory. Před samotným uskutečněním rozhovorů, jsem byla v září roku 2015 oslovena, zda bych se nepodílela na jejich prepisech, s tím, že data budu moci následně použít i pro své šetření. Nabídku jsem ráda přijala, a tak jsem sestavila sadu otázek týkajících se zpětné vazby, kterou jsem následně předala členům výzkumu. Rozhovorů se zúčastnilo celkem deset učitelek prvního stupně vybraných základních škol. Většinou trvaly v rozmezí 20 - 30 minut podle časových možností zúčastněných či jejich výřečnosti, a to v prostorách škol, vždy po předchozí domluvě s konkrétními respondentkami. Jak jsem se již zmínila, jednalo se o polostrukturované rozhovory, členové výzkumu tedy měli několik předem připravených sad otázek, které se vztahovaly k sledovaným tématům:

- školní hodnocení – obecně, co si pod tímto pojmem respondentky vybaví a jaký smysl mu přikládají;
- způsoby hodnocení vybraných učitelek;
- práce učitelek s cíli;
- práce učitelek s kritérii hodnocení;
- práce učitelek se zpětnou vazbou.

Pro zvýšení validity dat byly rozhovory doplněny o pozorování hodnotící hodiny vedené jednou z učitelek účastnících se výzkumu.

Rozhovory, spolu s pozorováním, byly po jejich uskutečnění přepsány doslovným přepisem a analyzovány otevřeným kódováním s využitím programu pro kvalitativní výzkum – MAXQDA 12. Na základě kódování dat jsem dále vymezila kategorie nejčastěji komentovaných témat, které mi pomohly při interpretaci dat. Přepisy rozhovorů a pozorování tvoří přílohy k diplomové práci. Jelikož se jedná o poměrně obsáhlý soubor, jsou přiloženy v elektronické podobě na CD.

6.4 Zdůvodnění výběru účastníků výzkumu

Jak již bylo řečeno výše, mé šetření probíhalo v rámci výzkumu grantu GAČR č. 15 -19158S Formativní hodnocení žáků prostřednictvím vzdělávacích cílů. Vzhledem k povaze zvolené výzkumné strategie byl výběr účastníků výzkumu záměrný. Osloveno bylo několik učitelů prvního stupně ZŠ, u nichž byl předpokládán zájem učit se nové věci a pracovat na sobě. Výběr byl tedy ovlivněn ochotou učitelů zapojit se do výzkumu. Nejprve byly osloveny tři ředitelky fakultních škol, s nimiž jedna z členek výzkumného týmu spolupracuje v oblasti praxe pregraduálních studentů. Na základě konzultace členky výzkumného týmu a každé z ředitelek byly předvybrány učitelky, které by, dle potřeb výzkumu a dané školy, vyhovovaly požadavku ochoty profesně se rozvíjet a aktivně na tom pracovat, a současně se hodily do skladby účastníků výzkumu tak, aby byl dostatečně pestrý. Tyto učitelky byly následně osloveny a všechny spolupráci přijaly. Zvolené tři školy byly vybrány jednak na základě toho, že na ně měli členové výzkumného týmu kontakt, přičemž byla zohledněna i dostupnost škol pro výzkumníky, jednak s ohledem na to, aby zastoupení škol bylo různorodé. Jedna je školou sídlištní (Společná), druhá školou v oblíbené pražské rezidenční čtvrti s vesměs vilovou zástavbou (Vilová) a třetí školou v nezávislé správní oblasti na samém okraji Prahy (Starousedlická). Z těchto škol se účastnicemi výzkumu stalo 7 učitelek (z Vilové školy se zúčastnily, na základě přání ředitelky, 3 učitelky, ze zbylých škol vždy 2). Pro zajištění větší rozmanitosti byly dále osloveny učitelky z mimopražské školy. Vzhledem k dostupnosti byly zkontaktovány základní školy v menším městě nedaleko Prahy s dobrým vlakovým spojením. V tomto městě se nachází 4 běžné základní školy, z nichž tři ředitelé na zaslaný dopis s nabídkou účasti na výzkumu odpověděli odmítavě. Jedna škola (Říční) se k výzkumu přihlásila. Ředitel této školy nabídl účast na výzkumu všem učitelům 1. stupně ZŠ a podle jeho slov „po delším přemlouvání“ dvě z učitelek svolily s účastí na výzkumu. Poslední učitelka byla cíleně vybrána z pražské školy (Šišková), kde se vzdělává relativně hodně žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. To byl jeden z důvodů výběru, protože škola s takovouto charakteristikou ve vzorku zastoupena nebyla. Dalším důvodem bylo rovněž, že se jedná o učitelku, která na začátku projektu nastoupila do školy po absolvování pregraduální přípravy na pedagogické fakultě. Učitelka byla kontaktována na základě toho, že členka výzkumného týmu věděla, že tato absolventka Pedagogické fakulty nastoupila na tuto konkrétní školu.

Záměrem bylo vybrat z každé základní školy 2 vyučující, což se (v rámci šetření na prvním stupni) povedlo u škol Společná, Starousedlická a Říční. Ke spolupráci bylo přizváno 10 učitelek prvního

stupně, které se navzájem liší délkou své praxe a pracovními zkušenostmi. Z důvodu zachování anonymity byly školám přiděleny přezdívký a stejně tak zúčastněným učitelkám byla pozměněna jména.

Škola	Jméno učitele	Délka praxe	Absolvované kurzy vztahující se k hodnocení	Poznámky
Společná	Anna	12 let	žádný	
	Běla	15 let	žádný	
Vilová	Cecilie	5 let	žádný	
	Dana	2 roky	žádný	
	Eva	15 let	žádný	
Starousedlická	Františka	12 let	žádný	+ 8 let praxe v mateřské škole
	Gábina	12 let	žádný	
Říční	Hana	10 let	žádný	
	Iva	7 let	žádný	
Šisková	Jana	3 roky	žádný	

7 Analýza a interpretace dat

V této části práce se pokusím na základě získaných dat (z rozhovorů a pozorování hodiny) odpovědět na dříve stanovené výzkumné otázky, tj. *V čem učitelé vidí smysl zpětné vazby? Za jakým účelem učitelé dávají zpětnou vazbu? Jak učitelé pracují se zpětnou vazbou?* Na výroky se snažím pohlížet komplexně v jejich kontextu tak, jak je respondentky pronesly. Závěry, které vyvozují z předešlé analýzy dat, jsou podloženy konkrétními výroky dotazovaných učitelů nebo výpověďmi zaznamenanými v rámci pozorování. Přestože jsem se snažila získaná data detailně zkoumat a kriticky posuzovat, přiznávám se, že často jsem váhala, jak daný segment označit, kam ho zařadit nebo jak k němu přistupovat. Proto bych chtěla zdůraznit, že mé závěry jsou, přes veškeré mé úsilí zůstat objektivní, spíše orientační a vypovídají o realitě tak, jak jsem ji pochopila já sama.

Počátky rozboru získaných dat se odvíjejí již od přepisování jednotlivých rozhovorů. Poté, co byla data převedena do podoby textu, začala jsem s jejich otevřeným kódováním. Kódování podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) spočívá v rozbití textu na určité informační jednotky, kterými mohou být jednotlivá slova, slovní spojení, ale stejně tak i celé věty nebo dokonce odstavce. Úseky textů jsem označila podle významového obsahu novým názvem a následně s nimi pracovala. Některé fragmenty textů jsem označila vícero kódy a stejně tak pod jeden kód jsem častokrát přiřadila mnoho jednotek. Názvy kódů, které jsem volila, byly často označení, která jsem považovala pro dané informace jako výstižné (reakce žáka na zpětnou vazbu), jindy se jednalo o odborné pojmy (autonomní hodnocení) a v několika málo případech jsem použila tzv. in vivo kódy (fazole moudrosti), které Švaříček, Šalamounová a kol. (2007, s. 215) charakterizují jako výrazy, které užili sami respondenti. V průběhu práce s daty jsem jednotlivé kódy slučovala, přejmenovávala či podřazovala pod jiné tak, abych získala více obecné kategorie, které mi usnadnily následnou orientaci v datech k jejich interpretování.

Citované výroky z rozhovorů jsem pro lepší orientaci značila následovně: Běla_R_56, kdy první je uvedeno přidělené jméno dotazované paní učitelky, písmeno R pak znamená, že se jedná o rozhovor. Číslo na konci, v tomto případě číslo 56, odkazuje na konkrétní odstavec přepisu, kde se výpověď nachází.

Výroky zaznamenané v rámci pozorování jsou značeny následovně: H.H._P_12:36. První písmena znamenají hodnotící hodina, písmeno P říká, že se jedná o pozorování a čísla na konci odkazují na čas, pod kterým můžeme daný výrok nalézt.

7.1 V čem učitelé vidí smysl zpětné vazby

Než se pokusím odpovědět na otázku, v čem učitelé vidí smysl zpětné vazby, považuji za důležité zmínit souvislost zpětné vazby s hodnocením, kterého je neodmyslitelnou součástí. Proto smysl, který učitelé přisuzují hodnocení, se nutně projevuje i v jejich přístupu ke zpětné vazbě. Na základě tohoto přesvědčení přistupuji k zodpovězení zmíněné otázky.

Nejprve tedy naznačím, jak respondentky k hodnocení přistupují. Na otázku, co se jim vybaví pod pojmem školní hodnocení, zmiňovaly různá témata:

Paní učitelka Františka se například o hodnocení vyjadřuje v rámci jeho měřítka, a to konkrétně normy, která je odvozená od úrovně výkonů dané skupiny žáků: „...*hodnocení v současný podobě v podstatě bych řekla, že vypovídá o tom, jaké je vaše postavení v té skupině, to znamená že, jestli jste průměrní, podprůměrní, nadprůměrní... tohle to si myslím, že říká to hodnocení dětem, jo...*“ (Františka_R_126, příloha 6). Zároveň si však uvědomuje, že toto hodnocení žákovi nepřinese jinou informaci, než tu, jak si vede v porovnání se spolužáky: „...*ale myslím si, že už jim tolik nesdělujeme, jestli se jako, jaké udělali pokrok... jo, že tam, že to nepostihne to individuální, ten individuální růst, ale jenom to postavení v rámci té skupiny.*“ (Františka_R_130, příloha 6).

Pro další z dotazovaných pak školní hodnocení znamená klasifikaci, která je doplněna o konkrétní informace v čem se zlepšit. Zmiňuje tedy nejen kvantitativní složku hodnocení, ale i její kvalitativní: „...*cokoliv, co tu známku v té škále 1 až 5 nějakým způsobem oživí. Případně, pokud je tam něco horšího, tak se snažím najít aspoň něco pozitivního a potom k tomu připisuji na čem má ten daný žák zapracovat, co má zlepšit. To je pro mě školní, školní hodnocení. Najdu to, co se daří, a potom upozorním na to, na čem je potřeba pracovat...*“ (Dana_R_7, příloha 4).

Ve výrocích výše se paní učitelky vyjadřují k určitému obsahu informací, který v sobě hodnocení nese, nebo by alespoň ideálně mělo nést. Další z dotazovaných si pod stejným pojmem vybavily spíše formy a způsoby hodnocení: „...*vybaví se mi slovní hodnocení, známkování, pochválení, mezi sebou i ty děti že si spolu taky něco hodnotí...*“ (Běla_R_1, příloha 2).

„...no tak asi mně se taky asi vybaví v podstatě ty známky jo. Ale spíš se mi vybaví ještě k tomu takový to vzájemný si sdílení těch pozitivních, tak i těch negativních věcí. A třeba se mi vybaví vlastně takovej ten hodnotící kruh...“ (Gábina_R_121, příloha 7).

Dalším zmiňovaným tématem bylo známkování a s ním související potíže, které učitelky zažívají: *„... já mám právě jako velikej problém se známkama. Jak hodnotit, a ne třeba jak s jednotlivými, jak známkovat pětiminutovky, nebo jak známkovat diktáty, to tak nějak jako vim, jak to ohodnotit, ale když právě tady mám ty děti, který maj individuální plán...“ (Františka_R_29, příloha 6).*

„... takový obavy, že vždycky, abych byla spravedlivá, vždycky se obávám, aby sem se nenechala ovlivnit nějakou momentální náladou, protože někdy je člověk jako ten den je takovej těžší, tak je přísnější, nebo má pocit, že ty děti by to měly umět už to, co čte je tam spousta chyb třeba a někdy zase mám, že mi je jich víc líto, že do toho člověk opravdu dává ty svoje pocity momentální, takže to je to, co mě děsí...“ (Anna_R_19, příloha 1).

Z těchto výroků je patrné, že každý učitel k problematice hodnocení přistupuje odlišně, ale ze zaznamenaných rozhovorů v podstatě vyplývá jistá shoda mezi dotazovanými, že informace v podobě známky bez jakéhokoliv dalšího vysvětlení je nedostatečná, a proto se ji snaží nějakým způsobem doplnit.

Při rozboru zaznamenaných rozhovorů jsem se soustředila na to, jak jednotlivé učitelky ke zpětné vazbě přistupují, jaký význam ji přiřkládají. Názory se dost liší, což vyplývá i z toho, jak jednotlivé učitelky vnímají hodnocení. Obecně, z toho, jak se explicitně vyjadřují o zpětné vazbě, ale i z dalších výroků vztahujících se ke způsobům hodnocení, které jsem brala v potaz, lze vypožorovat, že zpětné vazbě přiřkládají celou škálu významů.

Zaměřím-li se na zpětnou vazbu určenou pro žáka, její smysl respondentky vidí především v poskytnutí doplňujících informací vztahujících se k hodnocení žákova jednání nebo nějakého výkonu tak, aby se jim stalo srozumitelnějším: *„... když k tý známce si ještě třeba s těma dětma o tom promluvíte, aby oni rozuměly, když třeba, hele jako trojka, no ale minules měl sedm chyb a teď třeba jenom čtyři, je to ještě furt trojka, ale jako dobrý... aby voni jako měly jasno, proč třeba jsem to považovala za chybu, jo, i když voni mi řeknou, ale já si myslím, že to je dobře, takže třeba někdy jako diskutujeme o tom, jestli ta odpověď ano nebo ne, aby, aby jim bylo srozumitelný, proč tam maj tu známku.“ (Františka_R_465, příloha 6).*

Jak se zmiňuje jedna z dotazovaných učitelek, známka sama za sebe nemusí být pro žáka informačně natolik obsáhlá, aby věděl, v čem se mu daří a kde má ještě určité mezery. V tomto případě tedy smysl formativní zpětné vazby respondentka vidí v tom, pomoci žákovi zaměřit pozornost na oblasti, které mu dělají potíže, a tím zvýšit šanci, že dojde k jejich odstranění: „... *ne vždycky si myslím, že ten žák dokáže sám jenom ze samotné známky vyvodit, na čem sám má pracovat. A ve chvíli, kdy já mu dám jenom známku a on ji vezme – hmm, tak trojka, hmm, tak čtyřka – a nic s tím neudělá, tak pro mě je to úplně k ničemu, protože jsem mu já poskytla nějakou zpětnou vazbu tou známkou. Já potřebuju, aby on věděl, na co se má potom zaměřit... pokud tam je tohle slovní hodnocení, tak ta šance, že na tom zapracuje je větší, než když je tam jenom nějaké číslo...*“ (Dana_R_12, příloha 4). Jednak tedy žáka informovat o tom, zda úkol splnil dobře či ne, popřípadě do jaké míry výkon odpovídal učitelovým požadavkům. Jednak jim zprostředkovat nějaké doporučení v čem se zlepšit, na co se do budoucna zaměřit. Jejím prostřednictvím tedy žáka regulovat a podpořit ho v dalším průběhu učení. Další z respondentek pak poukazuje, že smyslem je také zaměřit pozornost žáků na proces činnosti a informovat je o jejich učebním pokroku: „*Já si myslím, že by to měla být zpětná vazba pro děti, částečně, jako jakým způsobem pracují, jo. Ne částečně, myslím si, že to je hlavní smysl, jako jim dát nějakou reflexi toho, té jejich práce a možná, spíš než práce, tak i vývoje, posunu v tom, co dělají. No, tam trošku narážím na ten náš systém těch známek, no. Protože ty úplně prostor nedávají tomu...*“ (Cecílie_R_125, příloha 3)

Z jiného úhlu pohledu na zpětnou vazbu nahlíží paní učitelka Františka, která se vyjadřuje k další její neméně důležité vlastnosti, a to možnosti podporovat a budovat dobré vztahy: „... *myslím si, že ta odezva toho učitele na to, že to dítě něco dělá, a ten učitel zareaguje právě v tu chvíli nějak, to si myslím, že je strašně důležitý, že to vytváří nějaký základ těch vztahů v té třídě, že to nemůže být o tom, že ten učitel to jenom jako odučí, dá známky a nereaguje, že jo...*“ (Františka_R_510, příloha 6).

Trochu v globálnějším měřítku se o smyslu zpětné vazby zmiňuje paní učitelka Gábina, která k ní přistupuje jako k dovednosti pro život ve společnosti: „... *no to si myslím, že jako je to celkově úplně dobrý pro ten život no, že to není jako jenom pro to učení, ale jako i pro život, aby si jako uvědomili, co vlastně.. že by se taky měli trošku zastavit a říct si, aha to jsem ale fakt udělal špatně, fakt bych se měl jít omluvit. protože to dnešní lidi nedělají...*“ (Gábina_R_274, příloha 7).

Zároveň se učitelky zmiňují o významu zpětné vazby pro ně samotné, kdy na jejím základě zjišťují, jak na tom žáci jsou, co se naučili, zapamatovali nebo jak vnímali obtížnost úkolu. Poté jim slouží i k ověření, zda žáci rozumí zadaným instrukcím, jestli dávají pozor a poslouchají se navzájem. Zde už však narážím na druhou výzkumnou otázku, kterou jsem sledovala - *Za jakým účelem učitelé dávají zpětnou vazbu?*

Shrnutí

Na základě výpovědí respondentek lze usuzovat, že hlavním smyslem formativní zpětné vazby je regulace žáka, a to nejen v jeho učení, ale i chování. Vnímají ji, jako prostředek k předání informací žákovi vztahujících se k jeho výkonu. Především učitelky zmiňují doporučení, v čem se zlepšit, méně často pak uvádějí i doporučení, jak se zlepšit, což může mít negativní následky na praktickou využitelnost zpětné vazby.

7.2 Za jakým účelem učitelé dávají zpětnou vazbu?

Pro zodpovězení *otázky za jakým účelem učitelé dávají zpětnou vazbu*, jsem zkoumala výroky respondentek o konkrétních postupech, metodách vyučování a hodnocení či reakcích na žáka. Vycházím rovněž ze záznamu hodnotící hodiny, ve kterém lze sledovat přímou komunikaci mezi učitelkou a žáky v její realitě.

Jedním ze zásadních efektů zpětné vazby na proces učení je možnost regulace žáka, jeho učení, ale i chování. V tomto smyslu používají zpětnou vazbu i dotazované učitelky. Více či méně se liší ve způsobech jejího podávání, ale záměrem se shodují. V podstatě jim jde o reakci na žákův výkon, kterou mu zprostředkují informace, zda je výkon ve shodě s jejich požadavky. To je patrné na základní interakci mezi učitelem a žákem, kdy učitel svou reakcí na odpověď žáka vyjadřuje spokojenost nebo dokonce míru spokojenosti s výkonem žáka:

U: „Ano, slabikotvorné r a l se nám tam objevilo. A potom ještě dneska jsme hodně procvičovaly a opakovaly?“

Ž6: „Matematiku.“

U: „Matematiku, ale ještě jsme pořád stále v češtině, děti... Stály jste proti sobě a tvořily jste co?“

Žáci sborově: „opaky“

U: „Opaky, to znamená slova protikladná, ano? Tak bezva! (H.H._P_02:44, příloha 11)

Na tomto krátkém úryvku paní učitelka reaguje na žáka hned několika způsoby. Slovem *ano* projevuje souhlas s odpovědí, načež po žácích požaduje další informace. K následné odpovědi vyjadřuje určitou míru nespokojenosti a dožaduje se jedné konkrétní odpovědi. Když žáci odpoví podle představ paní učitelky, vyjádří svůj souhlas zopakováním a upřesněním výrazu.

Pokud je výkon žáka nedostatečný, reagují respondentky za účelem, aby ho upozornily, v čem nedostatky spočívají, popřípadě žáka navedou k správnému řešení či postupu. Pak je tedy na žákovi, aby výsledek své práce doplnil, opravil či zcela přepracoval: „... *oni za mnou chodí s těmi odpověďmi v tom sešitě, já to s nima projdu, řeknu jim, tady to máš takhle, tady máš něco, tak se třeba vrát, podívej se na to z jinýho úhlu a tak, takže hodně s nima o tom mluvim...*“ (Běla_R_143, příloha 2).

Příčemž jako zdroj zpětné vazby není výhradně vyučující, ale také spolužáci či žáci samotní: „... *jsme v podstatě dávali celá třída, včetně mě, tomu mluvčímu zpětnou vazbu o tom jako, za co bychom ho pochválili, v tom referátu, a co by bylo dobré dělat jinak...*“ (Cecílie_R_132, příloha 3)

Často je jejich záměrem upozornit žáka na to, co způsobilo neúspěch, jako v případě paní učitelky Běly, kdy žakovou chybou bylo, že neodpovídal na zadanou otázku: „... *tak já jsem jim to tam napsala: ale já jsem se ptala..., ale zadání znělo jinak....*“ (Běla_R_77, příloha 2). Čímž chce paní učitelka dosáhnout toho, aby si žák uvědomil, kde chyboval.

Podobný účel sleduje také paní učitelka Anna, která navíc zdůrazňuje důležitost okamžité reakce: „... *oni hned prostě znají tu reakci na tu práci... že důležitý je řeknou „jo, aha“ ve slově třeba divadlo je to měkký, vždyť jsou ty děti, ale řekne se to hned v tý hlavě, než pak dostanou druhý den ten sešit, tak tam maj dvojku za něco vlastně ani je to k ničemu jakoby, že se to musí probrat s těma dětma... aby si uvědomovaly včas ty věci...*“ (Anna_R_31, 38, příloha 1)

Pokud si žák chybu uvědomí včas a opraví se, může se z chyby poučit, aby se jí v budoucnosti vyvaroval. Pak dochází i k zefektivnění učení žáků, kterého lze dosáhnout i jiným způsobem, jako například podporou učitele, o němž se zmiňuje další z vyučujících: „... *já se tam bojím, aby se těm dětem najednou nestalo, že najednou už dlouho jako se dlouho nemůžou hnout z místa, aby je to neodradilo. takže v ten moment radši použiju to, že je nějakým způsobem k tomu jako přiblížím...*“ (Běla_R_26, příloha 2). Kdy na základě malé pomoci ze strany učitele žák dokáže splnit úkol nebo pokračovat v činnosti.

Dalším pozorovatelným účelem, za kterým respondentky zpětnou vazbu podávají, je vysvětlení hodnocení učitele, aby se stalo žákům srozumitelným: „... *když třeba píšeme i ty testy, kde teda pracuju s nějakými body, tak jim pak vysvětluju, říkám – tady třeba si to nějakým způsobem zformuloval, ale není jasné, proč to tak je, proto ti tam ten bod ubírám... Protože oni někdy bojují s tím, že tu formulaci mají neúplnou, ale z jejich pohledu je to správná odpověď. Takže tam pracujeme i s tímhle tím...*“ (Cecílie_R_162, příloha 3).

Tímto způsobem žákům vysvětlují své hodnotící postupy, což přispívá k tomu, že hodnocení žáci vnímají jako spravedlivé. Zároveň tímto jednáním podporují otevřené klima třídy a stejně tak i dobré vztahy ve třídě. O rozvoj dobrých vztahů se snaží i další paní učitelky. Jednak prostřednictvím projevu zájmu o žáka: „... *ta odezva toho učitele na to, že to dítě něco dělá, a ten učitel zareaguje právě v tu chvíli nějak, to si myslím, že je strašně důležitý, že to vytváří nějaký základ těch vztahů v té třídě, že to nemůže být o tom, že ten učitel to jenom jako odučí, dá známky a nereaguje, že jo...*“ (Františka_R_510, příloha 6).

Jednak prostřednictvím společného sdílení vést žáky k zamyšlení se nad tím, jak se jim pracovalo při skupinové práci, jaká mezi nimi panovala nálada nebo koho by chtěli pochválit: „... *jak se jim pracovalo ve skupině, jak mezi nimi panovala jaká nálada...*“ (Běla_R_11, příloha 2); „... *no a pak vždycky maj ještě úkol, aby si všimli někoho, koho by chtěli pochválit, za cokoliv...*“ (Gábina_R_10, příloha 7).

Čímž pomáhají žákům zaměřit se nejen na odvedenou práci, ale i na vztahy ve skupině. Paní učitelka Anna v tomto smyslu dále zmiňuje i pomoc při zvládání agresivity a řešení konfliktů mezi žáky, kdy se zaměřuje na chování žáka: „... *jak je trochu živější, tak řeší spoustu situací násilím a fyzicky a vlastně my ho jako se ho snažíme trochu zklidnit, aby jako více používal pusy a mluvil s těma dětma a omlouval se...*“ (Anna_R_10, příloha 1).

Výše zmíněná pochvala, ale i ocenění snahy a vynaloženého úsilí jsou další prostředky zpětné vazby, jejichž užíváním se vyučující snaží podpořit nebo povzbudit žáka v učení a motivovat ho k další činnosti: „... *takže i za tu dvojku prostě pochválím. Sárinko super, dvojka, výborná dvojka, prostě jo, a že ono se to dítě jako usměje, slyší tam tu podporu a minule to bylo říkám, Sárinko, výborná trojka jo, a teď najednou další písemka, Sárinko, výborná dvojka jo, že u týhleto holčičky speciálně to jakoby vidím, že tam to jde nahoru...*“ (Jana_R_86, příloha 10).

Shrnutí

Z výroků dotazovaných usuzuji, že účelů, za kterými poskytují svým žákům zpětnou vazbu, je několik. Pro lepší přehlednost jsem si je rozdělila do tří kategorií: **a) regulace výkonů žáků** - především chtějí poukázat na to, co se žáci naučili, posoudit jejich výkon a upozornit na nedostatky. Zároveň se svým přístupem snaží žáky podporovat v samotném průběhu vyučování a pomoci jim s případnými potížemi; **b) regulace chování žáků a podpora dobrých vztahů ve třídě**, kdy se zaměřují na chování žáků, reagují na jejich jednání a poukazují na třídní pravidla. Vedou žáky k zamyšlení se nad svým chováním, usměrňují je nebo jim přímo pomáhají řešit konflikty. Tak tedy podporují dobré vztahy nejen mezi žáky, ale, tím, že projevují zájem o děti, budují i vztah mezi učitelem a konkrétním žákem; **c) motivace k dalšímu učení a jednání žáka** – za tímto účelem respondentky udělují žákům nejrozličnější pochvaly a odměny v podobě drobných sladkostí či předmětů jako jsou například nálepky. Poukazují na to, co se žákům povedlo, a tím se je snaží povzbudit, přičemž zohledňují i aktivitu, odvedení práce navíc a vynaložené úsilí, které oceňují.

7.3 Jak učitelé pracují se zpětnou vazbou?

V rámci této otázky jsem se zaměřila na konkrétní podoby zpětné vazby, které učitelé používají, zda vedou své žáky k práci se zpětnovazebními informacemi a jestli mají přehled o tom, jak žáci s poskytnutými informacemi dále nakládají.

Při běžné komunikaci během vyučování se často zpětná vazba od učitele objevuje v podobě okamžité, přímé reakce na žáka: „*O hodině, když třeba někoho vyvolám a on mi odpovídá, tak jako, tak jako řeknu, jo, hele výborně, dobrý, skvělý, tak to zareaguju hned...*“ (Františka_R_494, příloha 6)

V tomto konkrétním případě paní učitelka mluví o přímé pozitivní zpětné vazbě, jejíž obsah žákovi vyjadřuje souhlas učitele s odpovědí. Podobně postupuje, pokud s odpovědí žáka není zcela spokojená: „*... to není úplně, zkuste to říct ještě jinak...*“ (Františka_R_496, příloha 6). Reakce paní učitelky naznačuje částečně souhlas a částečně nesouhlas. Informace obsažené v žakově odpovědi nejsou úplné, a tak paní učitelka po žákovi žádá upřesnění.

Mezi další pozorované reakce učitele patří nepřímá zpětná vazba. Zde je zachycen moment, kdy paní učitelka pomocí doplňující otázky vede žáky ke konkrétní odpovědi. Nepřímo tak dává žákům najevo určitou nespokojenost s odpovědí předchozí:

U: ...v úterý nás někdo navštívil. Kdo nás navštívil?

U: „No?“

Ž12: „Paní učitelky“

U: „Paní učitelky, to je pravda. Paní učitelky s námi tady byly celý týden, dneska, dokonce, si s vámi trošku pohrály v matematice. Ale teď, kdo sem přijel? Někdo sem přijel v úterý.“

Ž?: „Česká vojenská policie.“

U: „Výborně, ano, vojenská policie...“ (H.H._P_03:49, příloha 11.)

Ve výše uvedené situaci lze pozorovat rovněž tzv. smíšenou zpětnou vazbu. V tomto případě se jedná o smíšení projevu souhlasu zdůrazněného echo odpovědí paní učitelky („Výborně, ano, vojenská policie...“).

Dále jsem se při analýze dat zaměřila na informační obsah zpětné vazby. Zaznamenala jsem jak zpětnou vazbu verifikační, při které dotazované žákům sdělují pouze, jestli jejich výkon byl správný či nikoliv, ale neuvádí konkrétnější informace, které by žák mohl dále využít: „...používám, všechny možný obrázky, děti vědí, když se jim něco povede, tak tam maj.. Hurá, já mám usměvavýho smajlíka..Nebo teď se mi nepovedlo, tak je tam jenom tohle, mračoun nějaký, nebo s rovnou pusou, nebo jenom podpis, taky vědí, že když maj někdy pod nějakou prací samostatnou jenom podpis, tak že to není zas tak, jak to mělo být...“ (Hana_R_14, příloha 8). Tak elaborační, která je informačně bohatší. Záměrem je podle slov paní učitelky Anny říci: „...co udělat pro to, aby to bylo dobrý...“ (Anna_R_247, příloha 1).

Výroky respondentek se většinou vztahovaly na zpětnou vazbu k výkonu nebo výsledku činnosti žáka. Lišily se, jak lze usuzovat z komentářů uvedených výše, v bohatosti na informace. Některé paní učitelky zmiňovaly pouhé konstatování stavu: „...když se jim jako řekne, jo dobrý, dneska se ti to povedlo, krásně píšeš...“ (Anna_R_303, příloha 1). A to i prostřednictvím sebehodnocení: „... teďka jsem říkala, tak jak byste se ocenili za tenhle váš výkon a voni zvedli buďto smajlíka, nebo mračouna...“ (Františka_R_108, příloha 6); jiné přidaly doporučení v čem se zlepšit: „... často teda říkám jako já, co se jim jako opravdu dařilo, v čem byli jako šikovní a v čem bych jako potřebovala, aby se jako ještě trošičku zlepšili...“ (Gábina_R_252, příloha 7) a méně často i jak toho dosáhnout: „... oni za mnou chodí s těmi odpověďmi v tom sešitě, já to s nima projdu, řeknu jim, tady to máš takhle, tady máš něco, tak se třeba vrať, podívej se na to z jinýho úhlu...“ (Běla_R_143, příloha 2). Paní učitelka předá žákovi i nějakou radu nebo pomoc, jak dojít ke

správnému řešení. Obsah zpětnovazebních informací se přímo vztahuje k výkonu žáka s tím, že se může odkazovat na různá kritéria spojená s úkolem jako je již zmiňovaná správnost, ale i chování nebo upravenost, jak můžeme pozorovat ve zmínce paní učitelky Anny výše, kdy poukazuje na to, že žák *krásně píše*. U těchto výroků ovšem hrozí, že „sklouzneme“ k hodnocení žákovy osoby: „*Ano, to byla velká statečná holka.*“ (H.H._P_15:01, příloha 11).

Dalším typem zpětné vazby ve vztahu k obsaženým informacím je poměrně málo zastoupená zpětná vazba na proces činnosti, díky níž má učitel možnost zaměřit pozornost žáka na to, jak dosáhnout lepšího výsledku: „...*tam jakoby to hodnocení spíš fungovalo potom jak to udělat, jak vůbec dělat referáty...*“ (Cecilie_R_14, příloha 3). V této situaci paní učitelka zmiňuje své postupy při autonomním hodnocení žáků. Nástrojem pro rozvoj autonomního hodnocení je mimo jiné i zpětná vazba zaměřená na seberegulaci žáka, která vede k jeho celkové autonomii. Takovým projevem autonomie může být i následující situace, kdy žák zdůvodňuje, proč v úkolu nezmínil více informací a je si tedy plně vědom svého jednání: „*On mě překvapil svojí reakcí, protože on říkal – no, ale já jsem nechtěl v tom dopise shrnovat to, co už víme. Já jsem se snažil jako zeptat na to, co třeba ještě nevíme anebo mu sdělit to, co jakoby on by nemohl vědět, kdyby teďka jako jsem s ním mohl mluvit. Tak přece mu nebudu říkat, že jeho babička byla Ludmila a dědeček Bořivoj, když to ví. Ale já jsem mu chtěl sdělit, že jsme ho zvolili patronem české země a tak. A to mě hrozně překvapilo vlastně tadyto myšlení.*“ (Cecilie_R_137, příloha 3).

Zpětná vazba zaměřená na seberegulaci žáka zahrnuje i sebehodnocení, které jednotlivé učitelky více či méně zařazují do výuky. Některé s žáky na této dovednosti cíleně pracují: „...*já bych chtěla jako dosáhnout toho, aby oni nebyli jako závislí na mém hodnocení, ale aby oni dokázali sebe sami reálně zhodnotit, jak jsou na tom...*“ (Františka_R_74, příloha 6), poskytují jim nějakou pomocnou strukturu, která jim pomáhá zamyslet se nad svým jednáním a realisticky se hodnotit: „... *tam se hodnotí jako děti, hlavně jako jedou podle nějakýho, nějakých bodů jako otázek, který jim sestavím a vždycky ty otázky jsou jako, první jsou na učení teda, potom jsou jako na vztahy se spolužáky a pak vůbec jako celkově s rodinou a se školou...*“ (Gábina_R_98, příloha 7). Podle svých slov se paní učitelka snaží, aby: „...*neodpovídal každé stejně, jako dobrý, všechno se mi dařilo, ale aby to jako trošku rozved, jako proč, co přesně...*“ (Gábina_R_40, příloha 7). Na druhou stranu realita zaznamenaná na videonahrávce její hodnotící hodiny ukazuje něco jiného. Žáci sice posuzují svůj výkon, ale jejich sebereflexe je příliš obecná a jen málokdy zmíní něco konkrétního, v čem se jim daří nebo naopak nedaří: ŽZ: „*Myslím, že se mi dařila čeština, matematika a taky další. Dodržovala*

jsem pravidla, taky se mi dařilo plavání, dařila se mi taky prvouka. “ Na toto sebehodnocení paní učitelka reaguje následovně: *U: „No výborně.“ (H.H._P_03:18, příloha 11)*, kdy žákyni pochválí, ale nežádá, aby své hodnocení upřesnila. Podobnou zkušenost má i další z dotazovaných: *„... Já si myslím, že tyhle ty děti nejsou tohle ještě schopný, protože v žákovský, tam je vzadu, jako hodnocení čtvrtletí, kam má to dítě psát, co se mi povedlo, co se mi nepovedlo, v čem se zlepším. No když je to necháte napsat samotný, tak Vám tam napíšou. Co se mi povedlo? Matika. Co se mi nepovedlo? Čeština. V čem zaberu? V češtině.“ (Jana_R_92, příloha 10)*. Jiné paní učitelky se k sebehodnocení staví poněkud rezervovaněji. Jako důvod uvádí například nevhodné podmínky pro sebehodnocení ve třídě: *„No, málokdy, málokdy a já myslím, že spíš jako věděj to, že třeba něco řeknou a ty spolužáci se jim zpětně jakoby smějou...“ (Iva_R_115, příloha 9)*.

Také vrstevnické hodnocení je jednou z podob zpětné vazby, o které se dotazované zmiňují. Podobně, jako je tomu u sebehodnocení, i k práci s žáky na dovednosti navzájem se hodnotit přistupují učitelky různě. V některých případech se k němu staví poněkud odměřeně: *„Hodnotí. Ale nemaj to, moc to nechťej.“ (Eva_R_124, příloha 5)*. Další paní učitelka vyjadřuje jisté obavy spojené s touto formou hodnocení a zdůvodňuje tak, proč mu nevěnuje tolik času: *„Jsem na to hodně opatrná. Jsem na to hodně opatrná, tak. Já zatím tuhle třídu neznám tak dobře, abych, abych si to mohla dovolit.“ (Dana_R_81, příloha 4)*. Převážně však vrstevnické hodnocení vnímají paní učitelky pozitivně, jak je patrné na následujícím výroku: *„...protože tím se samozřejmě uče jeden od druhýho a ta kritika od těch spolužáků, anebo naopak pochvala od těch spolužáků je hodně posouvá dopředu...“ (Iva_R_111, příloha 9)*. U některých pak lze pozorovat přímý záměr tuto dovednost u žáků rozvíjet, kdy mají stanovená pravidla: *„... když se jako chválí ty děti, tak oni jako se musej dívat do očí a musí to vlastně číst tomu dotýčným, koho chválí, takže to maj i tak, že tu poslední větu, která je třeba věnovaná tomu jednotlivci, jako že by chtěly pochválit toho a toho, tak musí vždycky napsat jako oslovení, jako třeba Janičko, chtěla bych tě pochválit za to a za to, jo takže i to se v tom jako učí.“ (Gábina_R_46, příloha 7)*. Nebo se snaží vytvářet vhodné podmínky pro vrstevnické hodnocení, otevřenou atmosféru a eliminovat rizikové faktory, jako je strach z reakce spolužáků: *„... se snažim to usměrňovat, aby toho druhýho neranili na jednu stranu a na druhou, aby mu uměli říct...“ (Běla_R_138, příloha 2)*.

Autonomní hodnocení žáků, tedy sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, zařazují paní učitelky většinou do společného sdílení, kdy dávají prostor žákům pro reflexi činnosti, chování nebo spolupráce ve skupině: *„... Nechávám na dětech, hlavně při tý skupinový práci, tam je to hodně*

vidět, protože vlastně zhodnotí nakonec závěr tý práce celé té skupiny, a pak si povíme, jo tahle skupina prac..jo vyšlo jí to dobře nebo pracovala tak a tak, protože si rozdělily ty svoje funkce, každý dělal to, co měl, tahle skupina to nestihla, třeba protože jeden měl spoustu práce, ostatní nic nedělaly.“ (Hana_R_37, příloha 8). Žáci tak mají možnost zamyslet se nejen nad výsledkem své práce, ale i nad jejím průběhem. Současně společné sdílení paní učitelky využívají i pro shrnutí učiva a dění během vyučovací hodiny, dne, ale i celého týdne: „...já bych ráda věděla, kdybyste mi řekly, co jsme všechno zvládly, co jsme udělaly za tento týden, co jsme se naučily a tak dále...“ (H.H._P_00:48, příloha 11). Některé paní učitelky na hodnocení žáků dále reagují: „...vlastně oni si zhodnotí tu práci ve skupině, tak já ještě ke každé skupině vlastně říkám, co se mi tam líbilo, nebo nelíbilo. Co, kde to mohli vylepšit, nebo proč toho nedosáhli, proč to neudělali. Napřed oni se zamyslí, jak mohli dojít k tomu zlepšení, nebo k tomu, proč tu práci, jak mohli tu práci dokončit. A vlastně pak já jim řeknu jo, mohlo to být takhle nebo ste to mohli zkusit vymyslet tak nebo ste mohli přijít za mnou.“ (Hana_R_125, příloha 8). Čímž paní učitelka pomáhá žákům zaměřit pozornost na to, co považuje za podstatné, aby si uvědomili.

Dále jsem se při analýze dat zaměřila na to, jestli dotazované upozorňují žáky na jejich pokrok, a pokud ano, jak. Mezi výroky se objevilo pár příkladů konkrétních situací: „... ve chvíli, kdy se vpustily děti na hřiště a měly to aplikovat v praxi, tak na spoustu věcí zapoměly. A objely si tři kolečka, pak jsme je zastavily, samotné jsme je vyzvaly k tomu, na co si dávají pozor, na co si mají dávat pozor. Upozornili jsme je, na co třeba zapoměly a po dalších třech okruzích vlastně jsme je zastavili znovu a řekli jsme – super teďka už jste tady odbočovaly správně, tady na tohle jste si daly pozor...“ (Dana_R_103, příloha 4). Jako prostředek k uvědomění si pokroku pak uváděly respondentky i portfolio: „... předkládaj ty věci, který vlastně za tu dobu jako udělaly, schraňujeme to do takovejch desek, takže potom oni vybíraj ty nejlepší práce, než jdou na ty konzultace, tak vybíraj do takovejch speciálních desek, který potom jako ukazujou těm rodičům.“ (Gábina_R_105, příloha 7). Ne vždy však bylo zřejmé, jestli informace vztahující se k pokroku žáka paní učitelka skutečně žákovi sděluje: „... prostě já už jsem si jakoby vedla desky, kde jsem si psala co v tom období v tom měsíci třeba tomu dítěti dělalo problém a pak když to v tom v dalším už nebylo, tak se to zřejmě to dítě doučilo, že jsem si to evidovala... ale pak je dobrý třeba na těch schůzkách říct „no v září to bylo takhle, v říjnu už to tak tolikrát nebylo a teď mám pocit, že to třeba úplně vymizelo...“ (Anna_R_60, příloha 1).

Na otázku, zda respondentky ví, jak žáci dále nakládají s informacemi, které jim zpětnou vazbou zprostředkovaly, se odpovědi diametrálně lišily. Některé z dotazovaných uváděly, že neví, popřípadě, že se jen domnívají, jak tomu je: „*Tohle to nevím, to si myslím, že kdybychom jako právě pronikli do duší těch dětí, tak se nám bude pak dělat všechno snáz, ale takhle to oni si to, já nevím, já si myslím, že oni si to odnášej v sobě.*“ (Františka_R_539, příloha 6). Jiné si byly odpovědi jistější: „*No, to je taky jako jak kdo. Někdo to opravdu přijme a pracuje na tom jakoby dál a je to vidět. A poznám to třeba, když třeba pracují doma na tom a snaží se opravdu... no ale je někdo po kom se to jakoby svez.*“ (Hana_R_242, příloha 8).

Shrnutí

Z analýzy získaných dat je patrné, že paní učitelky užívají různé podoby zpětné vazby od základního projevu míry souhlasu s výkonem žáka, po informačně bohatší, kdy opět v různé míře uvádí i doporučení v čem se zlepšit nebo i jak dosáhnout lepšího výsledku. Ne vždy však mají přehled, jestli žáci informace přijali a využili pro svůj další posun. Zpětnovazební informace se ve většině případů váží k výsledku práce, méně často i k jejímu procesu nebo k učebnímu pokroku žáka. Z výroků dotazovaných a pozorované hodiny je zřejmé, že paní učitelky u žáků více či méně rozvíjí dovednosti autonomního hodnocení. Zdrojem zpětné vazby tak není výhradně učitelka sama, ale i spolužáci či žák samotný.

8 Diskuse a závěr

Cílem mého šetření bylo zaznamenat a popsat způsoby, jakými vybrané učitelky poskytují zpětnou vazbu svým žákům. Jaké podoby zpětná vazba má a s jakým záměrem ji předávají, tedy jak se zpětnou vazbou pracují. Vycházela jsem z předpokladu, že práce učitelů se zpětnou vazbou je odrazem jejich přístupu k ní a k hodnocení samotnému. Jinak řečeno, mým předpokladem je, že smysl, který učitelé přisuzují zpětné vazbě, ale i hodnocení, úzce souvisí s jejich jednáním.

Výzkum ukázal, že přestože se hodnotící postupy jednotlivých respondentek liší, v podstatě se shodují, že pouhá klasifikace jako zdroj informací nestačí. Z toho lze usuzovat, že si uvědomují určitou nutnost doplnit kvantitativní složku hodnocení o další relevantní informace, tedy detailnější zpětnou vazbu. Přestože mnohé z dotazovaných uvádějí, že smyslem zpětné vazby je zaměřit pozornost žáka na to v čem se mu daří, v čem méně a popřípadě, jaké dělá pokroky, ne vždy je patrné, jestli dané informace sdělují konkrétnímu žákovi. Adresátem zpětné vazby se tak stává učitel sám nebo rodič, což může mít za následek, že hodnocení se žákovi odcizuje. Jak se můžeme dočíst u Slavíka: „... ve stejném okamžiku, kdy je hodnocení tematizováno jako skrytá výpověď o výchovných cílech... je žákovi v pravém slova smyslu odcizeno, neboť se stává izolovanou záležitostí učitele...“ (s. 111, 1999). To může navíc vést k tomu, že hodnocení se stává pro žáka motivací k veškerému jednání ve škole (Slavík, 1999). Na druhou stranu, dotazované dávají prostor žákům, i když v některých případech jen omezeně, pro autonomní hodnocení. Rovněž se snaží vysvětlovat žákům své hodnotící postupy, čímž přispívají k jeho srozumitelnosti žákům. Hodnocení tak není výhradní pravomocí učitele, ale současně se na něm podílí i sami žáci.

Co se týče autonomního hodnocení, jako zdroje zpětné vazby, respondentky do výuky zařazují činnosti, díky kterým žákům umožňují rozvíjet tuto dovednost. Některé s žáky pracují cíleně a systematicky, poskytují jim v různé míře propracované struktury a pravidla, na jejichž základě žáci reflektují výsledek nebo průběh svého snažení. Z výroků jiných jsem však měla pocit, že jejich přístup k autonomnímu hodnocení je poněkud odměřený. Což mohlo být způsobeno jednak jejich obavami a nejistotou. Jednak jejich prioritami, kdy sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení věnovaly jen omezený čas na konci výuky. Z čehož usuzuji, že žáci neměli dostatek času k sebereflexi a reálnému posouzení výkonů a jednání spolužáků či sebe samých. Avšak ani počínání paní učitelek, které plánovaně zařazují autonomní hodnocení do výuky, nezaručuje jeho kvalitu. Ze záznamu pozorované hodiny je patrné, že informační obsah zpětné vazby žáků je,

navzdory tvrzení paní učitelky, převážně obecný. Možným důvodem je doba pořízení záznamu, který vznikl na začátku školního roku a žáci si tudíž mohli odvyknout na způsob této práce, o čemž se zmiňuje i sama respondentka. Na druhou stranu, paní učitelka v průběhu hodiny nereagovala na žáky takovým způsobem, aby od nich získala podrobnější informace. Tím tedy zpětná vazba žáků zůstávala v rovině holistické a ztratila na své efektivnosti.

Dalším zjištěním bylo, že učitelé podávají zpětnou vazbu převážně v rámci krátkodobého cyklu (viz kapitola 1.3.1) častěji ústní formou, než písemnou. Jedna z tázaných si sice uvědomovala omezení, které ústní forma zpětné vazby má, přesto však nejevila známky, že by hodlala více zařazovat i její písemnou podobu, kdy by se žák mohl k problému zpětně vrátit a dále s informacemi pracovat. To souvisí i s dalším problémem, který jsem sledovala – zda mají učitelé přehled o tom, jak žáci nakládají s poskytnutými informacemi. Dotazované mimo jiné zmiňovaly, jak žák na zpětnou vazbu reaguje, avšak jestli žáci dokáží „vytěžit“ poskytnuté informace, některé z nich nevěděly. Ty, které dokázaly odpovědět na zmíněnou otázku, povědomí sice měly, ale jejich odpovědi ve mně vyvolaly pocit, že k tomu své žáky nevedou. Do jisté míry se tak zbavují zodpovědnosti za pokrok žáků. Ony jim poskytnou zpětnou vazbu, ale jak s ní žák naloží je čistě na něm. Důvodem můžou být spíše povrchní znalosti o zpětné vazbě, kdy k ní přistupují v její zjednodušené behaviorální koncepci (viz kapitola 1.1) posilování žádoucího jednání žáka skrze odměnu, pochvalu a naopak oslabování nežádoucích reakcí. Pochvalu nebo odměnu respondentky využívají především k ocenění žákovy snahy, vynaloženého úsilí či odvedené práce navíc, čímž se snaží žáky motivovat k další činnosti. Z odpovědí respondentek je dále patrné, že pochvalu či pokárání vztahují také k osobnosti žáka. Toto jednání, mimo rizika vzniku percepčních předsudků, však vede pouze k vnější motivaci, kdy pohnutkou k jednání není vnitřní potřeba žáka něco se naučit, ale získat odměnu, zavděčit se paní učitelce nebo rodičům. V tomto případě se tedy nejedná o efektivní zpětnou vazbu, která by měla být systematická, komplexní a srozumitelně sdělovat co, v čem a jak se zlepšit (Krykorková, 2011). Některé výroky dotazovaných dále ukázaly, že jejich doporučení jak se zlepšit je pouhé konstatování, ať si žák učivo doma zopakuje nebo doučí. Tím se opět zbavují zodpovědnosti za žákovo učení, navíc mu nesdělují žádné konstruktivní informace, jak dosáhnout lepších výsledků, které by vedly k učebnímu pokroku. Jinými slovy hodnocení učitele v podobě zpětné vazby je pro žáka do jisté míry zamlčené (Šedřová, Švaříček, 2011). Jistou nesystematičnost práce respondentek se zpětnou vazbou můžeme vidět i v tom, že v některých případech paní učitelky nestanovují cíle učení nebo je zaměňují za téma, náplň vyučování. Takto

je efektivita zpětné vazby oslabena, neboť pokud učitel sám nemá jasno, čeho má žák dosáhnout, nemůže mu ani sdělit, jak na tom je vzhledem k cíli nebo jak se k němu přiblížit (viz 4. kapitola). Jindy paní učitelky s učebními cíli pracují, ale blíže je žákům nespecifikují třeba v podobě kritérií. Z toho vyplývá, že ne vždy žáci znají a plně rozumí učebním cílům, což jim znesnadňuje mít zřetelnou představu toho, co udělat pro úspěšné dosažení výsledku (Black, Wiliam, 2005).

Přestože mé šetření ukázalo jisté nedostatky v práci učitelů se zpětnou vazbou, je patrné, že paní učitelky si více či méně uvědomují její pozitivní vliv na učení žáků. Zpětnou vazbu svým žákům poskytují ať už pro vysvětlení hodnocení výsledku nebo v samotném průběhu práce, kdy se snaží žáky navést, pomoci jim, aby dokázali samostatně vyřešit úkol, a tím tak podpořit jejich učení. Jako optimistické považují zjištění, že respondentky se snaží dávat prostor žákům pro sebevyjádření, jejich autonomní hodnocení, které některé z nich cíleně rozvíjí, a vést je ke kritickému myšlení, čímž přispívají k rozvoji jejich metakognice (Novotná, Krabsová, 2013; Starý, Laufková et al., 2016). Otázkou však zůstává, do jaké míry vedou žáky k využití poskytnutých informací, v čemž vidím prostor pro další šetření.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala *zpětnou vazbou ve vzdělávacím procesu*. Nejprve jsem téma uvedla do jeho kontextu – pedagogické komunikace, a následně jsem pojem zpětná vazba vymezila. Předložila jsem několik definic, tak jak tento fenomén chápou různí autoři. Následně se v teoretické části zabývám funkcemi, cíli a jednotlivými typy zpětné vazby.

Jelikož téma práce zní *zpětná vazba ve vzdělávacím procesu*, v následujících kapitolách pojednávám o školním hodnocení, vzdělávacích cílech a problematice chyb, s kterými úzce souvisí. V teoretické části dále shrnuji, jak by efektivní zpětná vazba měla vypadat, co by měla obsahovat a v čem spočívá její význam. Rovněž upozorňuji na některé z chyb, kterých se učitelé při jejím podávání dopouštějí, a naopak uvádím doporučení pro zajištění jejího pozitivního vlivu na učební pokrok a celkový rozvoj žáků. Na základě studia odborné literatury můžeme tedy za formativní zpětnou vazbu označovat takovou, která je záměrná, informativní, průběžná, vztahuje se k výukovým cílům a je pro žáka prakticky použitelná. Cílem je reagovat nejen na výsledek, ale i na proces žákova jednání takovým způsobem, aby dosáhl pokroku. Tedy ve chvíli, kdy své jednání, na základě poskytnutých zpětnovazebních informací může korigovat a ovlivnit tak výsledky svého snažení. Hodnocení obsažené ve formativní zpětné vazbě podporuje učení žáka, vede ho k dalšímu jednání (je tedy motivující), čímž se žák přibližuje k vytyčenému cíli, s kterým by měl být obeznámen a rozumět mu. Takto se žák stává vlastníkem svého učení, přijímá zodpovědnost za své jednání, což vede k jeho celkové autonomii.

V empirické části, která vychází z poznatků části teoretické, se snažím odpovědět na tři výzkumné otázky:

- V čem učitelé vidí smysl zpětné vazby?
- Za jakým účelem učitelé dávají zpětnou vazbu?
- Jak učitelé pracují se zpětnou vazbou? (Jaké podoby zpětné vazby užívají? Vedou své žáky k tomu, aby se zpětnovazebními informacemi dále pracovali?)

Ve své podstatě se tedy jedná o kvalitativní výzkum, kdy se nesnažím vyvodit obecně platné závěry, ale poukázat na realitu práce učitelů se zpětnou vazbou na prvním stupni vybraných základních škol. Jako hlavní metodu získání dat jsem zvolila hloubkové polostrukturované rozhovory, které jsem pro zvýšení validity doplnila pozorováním. Po doslovném přepisu jak

rozhovorů, tak pozorované hodiny, jsem pokračovala analýzou a interpretací dat. Došla jsem k závěrům, že smysl zpětné vazby, respondentky vidí jednak v informování žáka o tom, jak splnil úkol za doplnění doporučení, v čem výkon vylepšit, ale ne vždy uvádí i jak. Jednak v regulaci jednání a chování žáka, s čímž souvisí i interakce a budování vztahů mezi učitelem, žákem a žáky navzájem. V tomto, smysl, který zpětné vazbě respondentky přikládají, odpovídá i účelu, za jakým ji poskytují. Co se týče záměru dotazovaných, z jejich odpovědí je patrné, že k zpětné vazbě přistupují i jako k nástroji pro motivaci, většinou skrze pochvalu, odměnu či ocenění snahy a odvedené práce navíc. Nutno podotknout, že toto jednání však vede spíše k vnější motivaci a efektivita zpětné vazby na vývoj žáků není velká.

Práce respondentek se zpětnou vazbou se přirozeně liší. Mé šetření pak odhaluje v různé míře nedostatky, především v neznalosti některých z dotazovaných, jak jejich žáci se zpětnou vazbou nakládají. S čímž souvisí i další problém, a to ten, že ve většině případů, učitelky žáky cíleně nevedou k využití zprostředkovaných informací. Za optimistické však považuji zjištění, že respondentky zařazují do výuky činnosti, při kterých dochází k rozvoji autonomního hodnocení žáků. Některé z nich pak k této dovednosti žáky cíleně vedou.

Závěrem této práce bych chtěla podotknout, že čím více jsem se problematikou zpětné vazby zabývala, tím více jsem si uvědomovala, jak důležitá a nesnadná je práce učitele. Zpětná vazba může být mocným nástrojem pro rozvoj žáků, pokud s ní učitel dokáže dobře zacházet, systematicky s ní pracovat a učit tomu i své žáky.

Seznam použitých informačních zdrojů

BĚLECKÝ, Zdeněk. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BLACK, P., & WILIAM, D. (2005). Changing Teaching through Formative Assessment: Research and Practice. Formative Assessment. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/53/30/34260938.pdf>

BROOKHART, Susan M. How to give effective feedback to your students [online]. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, c2008 [cit. 2017-02-20]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=10250492>

BYČKOVSKÝ, P., KOTASEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání. Revize Bloomovy taxonomie. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242.

HATTIE, John – TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. Review of Educational Research March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112 DOI: 10.3102/003465430298487.

HAUSENBLAS, Ondřej. Modelové rozpracování klíčových kompetencí. Metodický portál: Články [online]. 22. 12. 2005, [cit. 2017-02-15]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/435/MODELOVE-ROZPRACOVANI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html>>. ISSN 1802-4785.

HEJNÝ, M., Jirotková, D., Kratochvílová, J. (2006). Práce s chybou jako strategie rozvoje klíčových kompetencí žáka. JČMF 2006. Dostupné z: class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/FileDownload.aspx?FileID=99

CHIN, Ch. Classroom Interaction in Science: Teacher questioning and feedback to students' responses. International Journal of Science Education, 2006, roč. 28, č. 11, s. 1315–1346.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOENIG, J.A. (Ed.). Assessing 21st Century Skills. 2011. Dostupné na:
<http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13215>.

KOLÁŘ, Zdeněk – ŠIKULOVÁ, Renata. Hodnocení žáků. 2. doplněné vydání. Praha: Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSÍKOVÁ, V., ČERNÁ, K. Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi. Pedagogika, 2013, roč. 63, č. 3, s. 372-392. ISSN: 0031-3815. Dostupné z:
pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2013_3_06_Vyzkum_372_392.pdf

KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1. Dostupné také z:
http://toc.nkp.cz/NKC/201105/contents/nkc20112174201_1.pdf

KRYKORKOVÁ, Hana. Inventář znaků rozvojetvorného učení – Zpětná vazba. Metodický portál: Články [online]. 07. 12. 2011, [cit. 2016-12-28]. Dostupný z WWW:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14437/INVENTAR-ZNAKU-ROZVOJETVORNEHO-UCENI--ZPETNA-VAZBA.html>>. ISSN 1802-4785.

KULIČ, Václav. Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 244 s.

LAUFKOVÁ, Veronika a Kateřina NOVOTNÁ. Školní hodnocení z pohledu žáků. Orbis scholae. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2014, 8(1), 111-127. ISSN 1802-4637.

LOONEY, J. W. (2009). Assessment and Innovation in Education. OECD Education Working Papers. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>

LOONEY, J.W. Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? OECD Working Paper No. 58. OECD Publishing, 2011. Dostupné na:
<http://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734-en>.

NEWTON, P. Clarifying the Purposes of Educational Assessment. Assessment in Education. 2007, vol. 14, no. 2, p. 149–170.284

NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ. Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2013, 63(3), 355-371. ISSN 0031-3815.

RACH, Stefanie, Stefan UFER a Aiso HEINZE. Learning from Errors: Effects of Teachers Training on Students' Attitudes towards and Their Individual Use of Errors. *PNA* [online]. 2013, 8(1), 21-30 [cit. 2017-02-21]. ISSN 18861350.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2015. 146 s. [cit. 2017-02-16]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

REITMAYEROVÁ, Eva – BROUMOVÁ, Věra. Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí a učitele. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

SANTIAGO, P., GILMORE, A., NUSCHE, D., & SAMMONS, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Available from <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>;

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ: [návodů a rady, jak vypracovat slovní hodnocení]*. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. 2006, [cit. 2017-01-30]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>>. ISSN 1802-4785.

ŠEĐOVÁ, Klára – ŠVAŘÍČEK, Roman – ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 61-86, srp. 2011. ISSN 1803-7437. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/111/213>>. Date accessed: 24 led. 2017

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071751595_1.pdf

TULIS, Maria. Error Management Behavior in Classrooms: Teachers' Responses to Student Mistakes. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* [online]. 2013, 33, 56-68 [cit. 2017-02-21]. ISSN 0742051X

VÁVRA, Jaroslav. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?. Metodický portál: Články [online]. 05. 05. 2011, [cit. 2017-02-14]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.

VESELÝ, Arnošt. Cíle vzdělávání v České republice. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing, 2013, 10(6), 8-12. ISSN 1214-8679.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. Praha: EDULAB, 2016. Čtení pomáhá. ISBN 978-80-906082-5-2.

WISCHGOLL, Anke, Christine PAULI a Kurt REUSSER. Scaffolding--How Can Contingency Lead to Successful Learning When Dealing with Errors? *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* [online]. 2015, 47(7), 1147-1159 [cit. 2017-02-21]. ISSN 18639690.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				